PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 6 20 MARCA 1929 ROK VIII

SOCJOLOGJA A PEDAGOGIKA.

Refleksja pedagogiczna, usiłując oprzeć się na podstawach ściśle naukowych, szukała tych podstaw w dwu kierunkach: z jednej strony pragnęła stworzyć własną autonomiczną teorję, z drugiej zaś oprzeć się na różnych innych naukach. Ponieważ stworzenie teorji wychowania się nie udawało, więc pedagogika utrzymywała się w złudzeniu, że jest nauką o tem, jak należy wychowywać, opierającą się na różnych naukach „pomocniczych". W istocie jednak pedagogika była nauką normatywną, a charakteru ściśle naukowego nie mógł jej nadać nawet fakt przenoszenia metod innych nauk na teren wychowania, a więc ani psychologja pedagogiczna ani pedagogika eksperymentalna nie zdołały uczynić z pedagogiki czystej nauki.

Z pośród nauk, interesujących się istotą ludzką, szczególnie psychologja okazała się wdzięczną nauką „pomocniczą" dla pedagogiki. Jej dominujące stanowisko zachwiało się jednak z chwilą powstania i rozwoju nowej nauki, mianowicie socjologji. W pierwszem stadjum rozwoju socjologji, kiedy to pojmowaną była jako filozofja historji, nastąpiła pierwsza jej styczność wyraźniejsza z pedagogiką. Znalazła ona wyraz w wielkiem dziele Bartha pt. „Historja wychowania w oświetleniu socjologicznem i duchowo-historycznem". [1]) Różne postulaty dydaktyczne, dotyczące uwzględniania w nauczaniu historji związków przyczynowych, oparte są również na socjologji jako filozofji historji. Dążność do wyzyskania socjologji jako nauki pomocniczej doszła do szczytu w Ameryce. Rozwija się tam bardzo pomyślnie t. zw. „Educationel Sociology", która jest pedagogiką normatywną, opartą głównie na socjologji. Dowodem, że socjologja traktowana jest tam jako nauka pomocnicza, jest zdanie, jakie padło na 21-szym dorocznym kongresie amerykańskiego towarzystwa socjologicznego. „Zapewne nie bez

[1]) Paul Barth: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig 1911.

podstaw", mówi Walther, „robi się socjologom widoki, że socjologja będzie miała w bieżącem pięćdziesięcioleciu to samo znaczenie dla pedagogiki, które w ubiegłem miała psychologja".

Jest rzeczą ciekawą, że wśród pedagogów przyjął się przesąd, jakoby socjologja pozostawała w szczególnie ścisłym związku z wychowaniem „społecznem" w przciwieństwie do wychowania indywidualizującego. Tymczasem socjolog, piszący monografję z dziedziny wychowania, może tak samo dojść do postulatu wychowania indywidualizującego, jak ktoś inny. Inna rzecz, że niektóre zjawiska z dziedziny wychowania są bardziej wdzięcznym przedmiotem dla socjologicznego badania a inne mniej.

Niezależnie od pedagogiki socjologowie wypowiadali często uwagi na temat wychowania, podobnie jak je wypowiadał etnograf, opisujący jakiś dziki szczep. Niektórzy nawet, jak naprzykład Le Bon w swej „Psychologji tłumu" wypowiadali się obszerniej na temat wychowania.[2]) Dopiero jednak Emil Durkheim, autor „Education et Sociologie", pierwszy zaczął zdawać sobie sprawę z doniosłości socjologji dla refleksji o wychowaniu.[3]) Stwierdza on na wstępie, że wychowanie jest faktem wybitnie społecznym, że istnieją tak liczne wychowania specjalne, jak liczne są środowiska społeczne, że każda społeczność wytwarza sobie pewien ideał człowieka, który to ideał jest biegunem wychowania. Dla każdego społeczeństwa, mówi dalej „wychowanie jest środkiem, służącym do przygotowania w duszach dzieci podstawowych warunków istnienia społeczeństwa", czyli, że jest ono „uspołecznianiem młodego pokolenia". Teorja wychowania jest więc częścią socjologji. Tak śmiałe postawienie sprawy ograniczył Durkheim twierdzeniem, że socjologja, zajmując się wychowaniem, musi współpracować z psychologją. Durkheim nie zdążył już wypracować swej koncepcji, nie udało mu się nawet zachęcić kogoś innego do podjęcia się dzieła stworzenia teorji wychowania.

Tymczasem zaś powstawały teoretyczne monografje socjologiczne z tych dziedzin, któremi interesuje się pedagogika, a które stanowią szczególnie podatny przedmiot dla socjologji, np. zagadnienie klasy szkolnej. Następnie w miarę rozwoju nauki o mło-

---

[2]) G. Le Bon: Psychologja tłumu, przekład Z. Poznańskiego, Lwów-Warszawa 1899.

[3]) Emil Durkheim: Education et Sociologie, Alcan, Paris 1922.

dzieży, który to prąd pod nazwą „Jugendkunde“ rozwija się pomyślnie zwłaszcza w Niemczech, posługiwano się socjologją dla zbadania takich zjawisk, jak np. życie młodzieży w towarzystwach, przodownicy młodzieży itp. Nie jest to jeszcze socjologja wychowania, bo badacze doszukują się tu najróżniejszych stosunków i oddziaływań, tylko przygodnie zahaczając o funkcję wychowania. Dziś np. skoro już istnieje teorja wychowania, badacz ujmowałby przynajmniej niektóre zrzeszenia młodzieży przedewszystkiem jako instytucje wychowania, wzgl. samowychowania tz. w jaki sposób odbywa się w nich działalność przygotowania kandydata do stanowiska pełnego członka grupy społecznej.

Odrębny rodzaj podejścia do socjologji stanowi próba wyzyskania jej przedewszystkiem dla wychowania obywatelskiego. Tutaj spotykamy się z postulatem uczynienia z socjologji osobnego przedmiotu nauczania oraz socjologicznego wykształcenia nauczyciela. Ostatni postulat nie jest motywowany tem, że nauczyciel winien się kształcić w socjologji jako w nauce, której częścią jest teorja wychowania, ale ze względów podyktowanych potrzebą wychowania obywatelskiego.

Bardzo ciekawą próbą zastosowania socjologji do wychowania jest dzieło Lochnera pt. „Opisowa pedagogika“.[4]) W książce tej, której charakter poznawczy utrzymany jest konsekwentnie, autor przenosi pewne kategorje z socjologji na teren rozważań o wychowaniu, zastrzegając się wyraźnie, że nie tworzy socjologji wychowania. Taka jest jego zdaniem niemożliwa.

Tego rodzaju stan rzeczy istniał, gdy polski socjolog prof. Florjan Znaniecki wydał w roku 1928 pierwszy tom swej „Socjologji wychowania“.[5]) Jest to fakt tem ciekawszy, że jedynym autorem, który pokusił się w polskiej refleksji pedagogicznej o stworzenie systemu pedagogiki, był Trentowski. Jego „Chowanna“ wyszła w roku 1842.[6]) — Nareszcie sprawa teorji wychowania została postawiona jasno. Budując pojęcie wychowania, dochodzi prof. Znaniecki do jego definicji, orzekającej, że „wychowanie jest to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik, będący

[4]) Rudolf Lochner: Deskriptive Paedagogik, Reichenberg 1927.

[5]) Florjan Znaniecki: Socjologja wychowania, tom I. Wychowujące społeczeństwo. Warszawa 1928.

[6]) Bronisław Trentowski: Chowanna, Poznań 1842.

kandydatem na członka grupy społecznej, i której zadaniem, warunkującem jej faktyczne zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka". Jako działalność społeczna należy wychowanie do kategorji zjawisk, które są właściwym przedmiotem socjologji. Stąd „teorja wychowania jest częścią socjologji, jak teorja elektryczności jest częścią fizyki". Na takich przesłankach oparta jest socjologja wychowania jako jedyna teorja wychowania.

Jak wynika z definicji, autor buduje swą psychologję bez uwzględniania psychologji. Teoretyczne monografje z dziedziny socjologji wychowania nie mają więc zastąpić dzisiejszej pedagogiki. Praktyk, chcący kierować się wynikami naukowemi, sięgnie raczej do dzieła o charakterze normatywnym, aniżeli do socjologicznej monografji. Podobnie inżynier, budujący most, nie ogranicza się do wykształcenia z dziedziny fizyki. Pomiędzy teoretykiem a praktykiem zawsze będzie musiał być jako pośrednik pedagog, który zajmuje się technologją wychowania.

Zachodzi pytanie, jakie znaczenie ma fakt pojawienia się teorji wychowania o charakterze socjologicznym dla dalszego rozwoju stosunku pomiędzy socjologją a pedagogiką. Ponieważ niema widoków, aby socjologję wychowania można było utożsamić z pedagogiką, więc pojęcie „pedagogika" będzie się prawdopodobnie odnosiło do literatury normatywnej, będzie obejmowało technologję wychowania. W przeciwieństwie do dawniejszych czasów jednak technologja ta opierać się będzie przedewszystkiem na socjologji wychowania, jakkolwiek nie obejdzie się bez psychologji, a prawdopodobnie korzystać będzie jeszcze z innych nauk; np. anatomja uwzględniać będzie aktualne potrzeby narodu, nie wyrażone w żadnej nauce.

Pewnego rodzaju praktycznem potwierdzeniem tego jest nowopowstałe „Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne", w którem istnieje komisja socjologji wychowania obok innych, jak komisja psychologji wychowawczej, pedagogiki ogólnej i dydaktyki, wychowania fizycznego, komisja historyczna.

Będzie ona mogła być bardziej wartościową od dotychczasowej, bo w miarę mnożenia się teoretycznych publikacyj z dziedziny socjologji wychowania będzie mogła oprzeć się na silniejszych podstawach naukowych. W ten sposób praktyka wychowawcza

uzyska kiedyś tak samo silne podstawy naukowe, jak je dziś ma praktyka lekarska.

Siłą rzeczy socjologja wychowania stanie się pierwszorzędnym czynnikiem w zawodowem wykształceniu nauczyciela, a socjologję ogólną studjować będzie musiał każdy teoretyk wychowania.

Socjologja wychowania znajduje się dopiero w początkach swego rozwoju. To też nieodrazu należy się spodziewać, że powstanie bogata pedagogika, mająca ją jako swą teoretyczną nadbudowę, nie mówiąc już o jej wynikach dla praktyki. Dziś już jednak można z radością stwierdzić, że refleksja pedagogiczna weszła na nowe tory, które napewno będą z korzyścią dla działalności wychowawczej.

Poznań. Marjan Wachowski.

ROLA PODRĘCZNIKA W NOWEJ DYDAKTYCE.

W ocenie podręcznika jako środka naukowego dokonywa się we współczesnej dydaktyce głęboki przewrót. Jeżeli w okresie ubiegłym dziejów pedagogiki — w drugiej połowie XVIII i w XIX w. — myśl o dobrym podręczniku naukowym stanowiła nietylko ze względów społecznych, lecz i pedagogicznych marzenie wszystkich reformatorów i cel nieustających wysiłków (p. „Towarzystwo do ksiąg elementarnych“), uwieńczony w ciągu XIX w. coraz znakomitszemi rezultatami, to dziś podręcznik tradycyjny — zwłaszcza na niższym i średnim stopniu nauczania — spotyka się niejednokrotnie z nieufnością i krytyką, a przez pewne radykalniejsze odłamy teoretyków i praktyków zostaje wprost wyłączony z zakresu środków nauczania. Mówimy o podręczniku tradycyjnym tj. o książce streszczającej w systematyce logicznej całość lub część danej nauki, jako materjał gotowy, który uczniowie przy pomocy nauczyciela, ale zawsze metodą wyłącznie logiczną wzgl. pamięciową mają sobie przyswajać.[1]) Taki podręcznik godził się

[1]) Godzi się przypomnieć w tem miejscu, że u nas już w r. 1775 zarówno Fr. Bieliński (w *Sposobie edukacji*), jak i A. Popławski (w swym *Projekcie*) domagają się dwu typów podręcznika: jednego, łatwiejszego, dla uczniów i drugiego bardziej naukowego, dla nauczycieli. — O Popławskim mówi prof. Kot (*Historja wychowania* str. 416): „Bardzo wiele uwagi poświęca Popławski sprawie podręczników szkolnych, których rolę pojmuje wręcz przesadnie, jak cała ówczesna teorja pedagogiczna. Podręcznik zdaniem jego jest potrzebny przedewszystkiem dla profesora, który ma go uczniom czytać i objaśniać. Podręcznik

doskonale z intelektualistycznym, jeśli nie werbalistycznym duchem szkoły i dydaktyki tradycyjnej, w którym psychologizujące systemy Herbarta i herbartystów — wskutek intelektualistycznego właśnie charakteru psychologji herbartowskiej — zasadniczego wyłomu nie uczyniły,[2]) aczkolwiek oznaczają one bezwątpienia w dziejach dydaktyki moment zwrotny.

Ta przez herbartyzm wszczęta psychologizacja dydaktyki, opartej dotąd wyłącznie na logice, osiąga jednak swój punkt szczytowy dopiero w ostatnich dziesięcioleciach, gdy mianowicie na skutek zarówno przyczyn społecznych, jakoteż potężnego rozwoju nauk biologicznych i psychologicznych dokonał się w łonie całej pedagogiki ów gwałtowny przewrót, który porównują niektórzy z wielką rewolucją myśli, wywołaną odkryciem Kopernika, jak dzięki niemu geocentryzm ustąpił miejsca heljocentryzmowi, wstrząsając w ten sposób głęboko całym gmachem myśli ludzkiej, tak i w pedagogice nastąpiło niejako przesunięcie zwrotnicy w kierunku wprost przeciwnym od dotychczasowego, wywołując w całym jej zakresie wstrząs niemniej potężny, i przełom ten ochrzczono trafnie mianem „pajdocentryzmu“, zaznaczając przez to rys najistotniejszy w owym przełomie, polegający na przełożeniu punktu ciężkości z programów, planów, ideologji celów i wartości, ustalonych przez czynnik zewnętrzny tj. przez społeczeństwo — na dziecko, jako na istotę rozwijającą się wedle praw własnych i swoistych. W ten sposób idea Rousseau'a [3]), przekształcona następnie przez Pestalozziego i Froebla, idea wychowania naturalnego, funkcjonalnego i genetycznego zdobywa dopiero dziś — coprawda, w przesadnej nieraz skrajności — wyraz peł-

ma całkowicie w cień usunąć indywidualność profesora — objaw to oczywiście braku zaufania do ciała nauczającego. Ale po książce szkolnej obiecywano sobie daleko więcej, bo spełnienie wielkiej roli ogólno-kulturalnej i społecznej w narodzie“.

[2]) Uwagi te nie dotyczą oczywiście podręczników naukowych, uniwersyteckich, jako mających na celu jedynie systymatyczny wykład całokształtu lub części danej nauki, a tem samem opartych przedewszystkiem na zasadach logicznych i metodologicznych.

[3]) Słynne wezwanie J. J. Rousseau'a w *Emilu*: „Rozpocznijcież tedy lepiej studjować swych wychowanków, gdyż to całkiem pewne, że nie znacie ich wcale“, które, śmiało rzec można, w ciągu wieku XIX i XX powołało do życia nowe nauki: pedologję i psychologję wychowawczą — odbiło się żywem i niemal bezpośredniem echem w Polsce i wystarczy przypomnieć poglądy Piramowicza, wyłożone w dziełku *O powinnościach nauczycieli* (1788) a zaaprobowane przez Komisję Edukacji Narodowej. (*Ustawy K. E. N.* Rozdz. XIV. Nauczyciele: „Trzeba nauczycielowi jaśnie widzieć rzeczy, znać grunt człowieka,

ny: wychowanie, nie jako stuczna, zewnętrzna tresura czy modelacja istoty bezwolnej i bezkształtnej, lecz jako kierownictwo samorzutnego rozwoju dziecka, jako istoty plastycznej wprawdzie i „wychowalnej", lecz obdarzonej zarazem własnym, wewnętrznym planem rozwojowym a przedewszystkiem dążeniem rozwojowem — oto idea podstawowa, będąca źródłem wszystkich nieomal współczesnych programów, kierunków, metod i szkół pedagogicznych.

Że w ramach nakreślonej tu pobieżnie ogólnej „rewolucji pedagogicznej", dokonującej się pod hasłem „pajdocentryzmu", dydaktyka w pierwszym rzędzie musiała ulec gruntownemu przewartościowaniu, to rzecz jasna. Gdy bowiem wychowanie, będące dotychczas jakgdyby aktem czy techniką „heteropedentyczną", zostało obecnie wcielone niejako w sam proces rozwojowy dziecka, jako jeden tylko wśród wielu innych, acz niewątpliwie jeden z głównych czynników tego procesu, to i dydaktyka, będąca dotychczas tylko umiejętnością udzielania wiedzy logicznie ustalonej, musiała zmienić się w umiejętność kierowania samorzutnym procesem zdobywania wiedzy przez człowieka w wieku młodocianym czyli jego rozwojem intelektualnym.

Tu zatem znów punkt ciężkości przeniósł się z logiki na psychologję, z aktu nauczania na proces uczenia się i to nie w sensie przyswajania sobie gotowej wiedzy zapomocą pewnych metod ogólnych, powszechnych, systematycznych (w rodzaju „generalnej metody" Herbarta),[4]) lecz w sensie samodzielnej

skłonności, namiętności, pojętność każdemu wiekowi właściwą..." „Starać się o poznanie charakteru, skłonności, przymiotów każdego ucznia powinien ...") Jeszcze wyraźniej rozbrzmiewa to echo w znakomitem dziełku Jędrzeja Śniadeckiego: *Fizyczne wychowanie dzieci* (1805). Lecz jakkolwiek wychowanie uważać będziemy, człowiek nie tworzy się według ułożonego wprzód planu, ale się rodzi. Mistrz, który się ma zająć jego wychowaniem, powinien wykształcić takiego, jakiego z rąk przyrodzenia odbiera. Powinien więc naprzód poznać ten surowy materjał, tę pierwszą osnowę człowieka, z której ma powstać dzieło jego sztuki, tak jak rolnik powinien znać ziemię, którą ma uprawiać... Były to podówczas tylko pobożne życzenia, których częściowe spełnienie miało nastąpić dopiero wzwyż 100 lat później. Por. E. Claparède: *J. J. Rousseau et la conception fonctionelle de l'enfance.* (Revue de Métaphysique et de Morale. Numer poświęcony Rousseau'owi maj 1912) oraz Z. Mysłakowski: *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*, Kraków 1925. Rozdział III: „System pedagogiczno-filozoficzny Rousseau'a a pedagogja współczesna".

[4]) Mówimy tu oczywiście o dydaktyce pedagogicznej tj. umiejętności nauczenia i uczenia się na stopniu rozwojowym oraz w związku z ogólnemi celami wychowawczemi, od której odróżniać należy dydaktykę „czystą", scientyficzną, tj. umiejętność udzielania wiedzy czystej, naukowej umysłom dojrzałym.

twórczości umysłowej, wypływającej z żywych zainteresowań rozwojowych dziecka i wymagających metod indywidualnie zróżnicowanych a przedewszystkiem czynnych. To właśnie oznacza słynna formuła J. Dewey'a *learn by doing* (uczyć się przez działanie, pracę, twórczość), do której w formie komentarza dodać należy, że 1) samopojęcie „uczenia" wzgl. „uczenia się" — głównie dzięki psychologji i filozofji amerykańskiej, behavioryzmowi i pragmatyzmowi, rozszerzyło się znacznie, obejmując nietylko nabywanie przez jednostkę nowych treści poznawczych oraz nowych zręczności, lecz proces wytwarzania w sobie wszelkich nowych zdolności (także w zakresie uczuć i woli), których wymaga życie, rozwój, ideał; 2) że, gdy czynne dążenia (instynkty, popędy, impulsy, zainteresowania) stanowią wedle tej psychologji jądro życia duchowego wogóle, a w szczególności rozwoju czyli ontogenezy psychicznej (lub psychogenezy), to czynność właśnie, jako wyraz owych dążeń rozwojowych, staje się najogólniejszą formą wszelkiego wychowania, a więc także nauczenia i uczenia się; 3) a wreszcie, że tzw. „materjał naukowy", ustalony przez program a zawarty przez podręcznik, przestał być czemś dogmatycznie określonem, lecz począł oznaczać poprostu sumę zdobytych przez ludzkość doświadczeń, którą pedagog-nauczyciel ma znowu „przetworzyć na żywe, osobiste doświadczenie dziecka-ucznia"[5])

Na tem tle nietrudno zrozumieć, że rola tradycyjnego podręcznika w szkole musiała zmaleć niezmiernie. Wszak „uczyć" nie znaczy już tylko „zadawać" i „odpytywać", wykładać i pokazywać, dzielić i składać chociażby w sposób najskuteczniejszy, ale oparty na analizie myślenia dojrzałego, — „uczyć się" nie znaczy mniej lub więcej biernie i mechanicznie przyswajać sobie pamięciowo materjał choćby logicznie rozumiany, ale duchowo obcy uczącemu się, nauczyciel wreszcie przestał być jedynie wykonawcą czy pośrednikiem zawartego w podręczniku programu; w metodach nowoczesnych, jak metoda (czynnego) poglądu, metoda heurystyczna, metoda pracy, metoda laboratoryjna, metoda projektów, metoda ośrodków zainteresowania itd. — na czoło wysunęła się żywa współpraca nauczyciela i ucznia, wobec której podręcznik spełniać ma tylko zadanie środka pomocniczego, słu-

[5]) J. Dewey: *Dziecko i programy nauczania*, str. 88, w dziele *Szkoła i dziecko*, przeł. H. Błeszyńska, Warszawa.

żącego co najwyżej „do uporządkowania, należytego sformułowania przypomnienia lub utrwalenia wiedzy“ [6]), zdobytej jednakowoż poza podręcznikiem. Kwestja podręcznika staje dziś w ośrodku dyskusji dydaktycznej. Zagadnienie brzmi wprost: nauka z podręcznikiem czy bez podręcznika? — a jeśli z podręcznikiem, to z jakim? Dotychczasowy podręcznik „teoretyczny“ tj. „podający w formie wykładowej wiadomości naukowe należycie uporządkowane“ nie był w swym typie dostatecznie ustalony. Niewiadomo było, czy podręcznik taki służyć miał przedewszystkiem nauczycielowi, któremu miał „dać gotowy materjał, wskazać metodę a często podać wskazówki metodyczne“, czy też uczniowi „dla którego stanowić miał podporę pamięci, pożyteczne repetitorjum po pewnym okresie czasu“. [7])

Oto jak kwestję tę rozwiązują nowe metody dydaktyczne. „Uczeń ma czerpać wiedzę nie z jednej książki, lecz kilku, ma nauczyć się pracować „źródłowo“, naturalnie w szczególnem tego słowa znaczeniu, ze względu na wiek i przygotowanie duchowe ucznia... Potrzebne książki, „źródła“ znajduje uczeń w bibljotece szkolnej lub klasowej albo w pracowni fachowej“, (Ziemnowicz) z których korzysta pod kierunkiem nauczyciela, udzielającego mu wskazówek bibljograficznych i wprowadzającego go w zagadnienie; przechodząc kolejno i rozszerzając samodzielnie coraz dalsze zagadnienie, wypisując i notując rozszerzenia i wyniki, uczeń tworzy sobie jakgdyby swój własny podręcznik.

Metoda ta oznacza krańcową konsekwencję, wysnutą z ducha nowej pedagogiki. Zwraca się ona oczywiście nie przeciw „książce“ wogóle, lecz przeciw tradycyjnej „książce szkolnej“, jednej dla wszystkich i podającej wiedzę gotową, którą — zgodnie z zasadą, że uczeń ma wiedzę zdobywać — zastąpić pragnie książką „naukową“, oczywiście odpowiednio przystępną, monograficzną lub encyklopedyczną. — Sprawę bynajmniej za ostatecznie rozwiązaną uważać nie można, zwłaszcza gdy się uwzględni rzeczywiste, w szkołach publicznych panujące warunki pracy oraz nie dającą się w żadnym razie ominąć konieczność przystosowywania owych „książek naukowych“ zarówno do poziomu umysłowego ucznia,

---

[6]) K. Sośnicki: *Zarys dydaktyki*, Lwów 1925 str. 113.

[7]) M. Ziemnowicz: *Problemy wychowania współczesnego*, Warszawa — Kraków 1927, str. 252.

jakoteż do względów ogólno wychowawczych. W rezultacie więc nie obejdzie się bez „książek szkolnych“, tylko, że zgodnie z zmienionem ich przeznaczeniem w duchu nowej dydaktyki, zasadniczej zmianie ulec musi metodyczny ich charakter; przyczem sprawą naczelną pozostanie oczywiście i nadal, a raczej w wyższym jeszcze stopniu, niż dotychczas, metoda posługiwania się niemi, a tem samem kierownicza rola nauczyciela.

Warszawa. Dr. J. Mirski.

POTĘGI WYCHOWAWCZE W PISMACH ZYGMUNTA KRASIŃSKIEGO.

VII.

Kształcenie uczuć w pismach Krasińskiego.

To co o kształceniu uczuć młodzieży narodowej na tle pism Krasińskiego powiedzieć możemy, należy, ściśle biorąc, w pewnej części do poprzedniego rozdziału o kształceniu woli. Rozum i wyobraźnia Krasińskiego zajmują się przedewszystkiem jednem naczelnem uczuciem, źródłem różnych innych uczuć, miłością, inaczej wszechmiłością, którą wyraźnie określa jako czyn. „Wiarę trzeba mieć w przeszłość, nadzieję w przyszłość, a miłość w każdym czynie teraźniejszym czyli w życiu! Miłość najważniejszą jest, bo jest czynem!“ [1]) Miłość jest warunkiem wszelkiego życia, a „cóż dopiero powtórnego żywota, żywota zmartwychwstania“ [2]), bez miłości niema wolności, bo ten tylko osiąga wolność, kto nie walczy ani z sobą ani z drugimi, ale z sobą spokój ma a z drugimi miłość [3]), a jest „błogosławiony pośród stworzeń, kto ma serce“. [4])

Rozprawiając o uczuciu miłości, Krasiński bierze je nietylko w znaczeniu „wszechmiłości“, lecz przedewszystkiem w znaczeniu miłości ojczyzny. Zasadzając na tem uczuciu życie i szczęście i wolność ludzkości całej a narodu polskiego w szczególności, uzasadnia tem samem postulat, że uczucie to trzeba w młodzieży bezwarunkowo zaszczepić i wszelkiemi sposobami przed zamarciem zabezpieczyć a nawet czułym i odpornym na najmniejsze zboczenia

---

[1]) Listy II, str. 296.
[2]) Listy III, str. 175.
[3]) Pisma V, str. 332.
[4]) Pisma III, str. 8.

uczynić. Młodzieniec z „Pokusy“ uczuł, że zdołałby w zamku wroga być szczęśliwym, i to uczucie, jak piorun, strzaskało mu serce. [1])

Zaprzeczeniem miłości jest nienawiść. Z nienawiści nie zrodzi się życie, nie wypłynie szczęście, nie wytryśnie prawdziwa wolność. Hermes szczepił w dzieciach swoich nienawiść do wrogów ojczyzny, kazał synowi i córce ścigać ich przekleństwem, synowi zosobna żelazem i ogniem, córce natchnieniem i niewiasty zdradą. Edukacja ta zburzyła szczęście osobiste obu wychowanków i nie przywróciła ojczyźnie wolności. Krasiński jak najwyraźniej potępił szczepienie nienawiści w sercach młodzieży: „Nie zemstą dzieją się wszelkie postępy rodu ludzkiego, ale miłością i pracą, długą ducha“. [2])

Szczególny też nacisk położył Krasiński na kształcenie uczuć estetycznych. [3]) Wewnętrzną piękność uważał za niezbędny warunek zewnętrznego wdzięku w ruchach, mowie, we wszystkiem. Naturalność rodzima jest chyba wyjątkowo wdziękiem. „Naturalność rodzima, naturalność przez naturę wpojona — powiada Krasiński — to zwykle grubiaństwo, dzikość, niezgrabność, chyba, że już tak Bóg kogo ukocha, że go stworzy Wenerą Medycejską lub Madonną Rafaela odrazu, lecz to rzadkie cuda! Człowiek nie jest synem natury ale synem siebie samego czyli pojęcia swego, jak powinien być, czyli sztuki!“

Kultura estetyczna jest cenną zaletą mężczyzn ale przedewszystkiem kobiet. Wdzięk ruchów, pochodzący z prawdziwej podniosłości ducha, z prawdziwej wewnętrznej piękności, jest — wywodzi Krasiński — perłą, której kobieta zwłaszcza strzec winna jak źrenicy: jeśli tę perłę rzuci nieuważna w morze, wszystko straciła. Naturalność jest o tyle piękna, o ile przez wychowanie . . . nazwyczaj wszystkie wewnętrzne myśli wzniosłe i piękne, cała cywilizacja, że tak powiem, serca i duszy przeniosły się do zewnętrznych form i tak się z niemi zlały, jakby wraz z niemi były się urodziły w kolebce: to jest arcydziełem żywem... to jest wyrobienie siebie na doskonały poemat!“

---

[1]) Pisma IV, str. 125.
[2]) Listy I, str. 113.
[3]) Listy II, str. 222—3.

Krasiński zauważył bardzo trafnie, że nic tak w młodocianym wieku nie działa na duszę jak natura.[1]) Kojącego jej wpływu szukał poeta i doświadczał sam. „Potrzebowałem wytchnąć — pisze — potrzebowałem być sam, zupełnie sam i odświeżyć się wśród skał i borów i kaskad, które o zabiegach tego świata nic nie wiedzą, jedno żyją w przyrodzonej piękności, tak jak Bóg je stworzył.“ [2])

VIII.
Zebranie wskazań wychowawczych w poemacie *„Resurrecturis“*.

Poemat „Resurrecturis“ jest poniekąd praktycznem streszczeniem pomysłów poetyczno-filozoficznych Krasińskiego w odniesieniu do Polski a tem samem streszczeniem wskazań pedagogicznych, jakie z pism poety można i trzeba wysnuć dla wychowania narodowego.[3])

Poeta widzi, że na tym świecie cierpi, co dobre, a triumfuje, co złe. Mimo to, oparty na uznanej przez siebie etyce chrześcijańskiej, nie zaleca narodowi polskiemu, dążącemu do zmartwychwstania, metod i środków, których źli używają do swych celów, nie zaleca tedy wyzbycia się wszelkich szlachetnych uczuć, nie zaleca zbrodniczych czynów, kłamstw, nienawiści, rozbojów, szyderstw, podłości, pychy, bo tą drogą nie doszlibyśmy do wyzwolenia i niepodległości, ale tylko do celów, które złym tego świata przyświecają, do wygody ciała przy całej nędzocie duszy. Złemi środkami można dojść tylko do złych, nietrwałych wyników. Nasze zmartwychwstanie, jako cel święty, da się osiągnąć tylko dobremi środkami, i te zaleca nam nasz wieszcz-myśliciel.

Radzi nam, abyśmy sami siebie poznali, zaleca „dumę“ w celach i „pokorę“ w środkach, cnoty, które już poznaliśmy, wskazuje godność, która nas ustrzeże od haniebnego stosunku do wrogów naszej ojczyzny, każe nam być „arcydziełem nieugiętem woli“, zaleca męską cierpliwość i stalową wytrwałość, niezłomną wiarę, że zmartwychwstanie Polski prędzej czy pózniej musi nastąpić, poleca spokój wśród najcięższych burz, doradza miarę i karność, szczepi w nas hołd dla piękna, męstwo do walki z podłymi

[1]) Listy II, str. 87.
[2]) Listy II, str. 249.
[3]) Pisma VI, str. 217—222.

i obłudnymi ludźmi, a miłość i życzliwość dla wszystkich. „Bądź piekłem miłości“:

„W ciągłej przykładu i słowa postaci
Rozdawaj siebie samego twej braci!
Mnóż się ty jeden przez czyny żyjące,
A będą z ciebie jednego — tysiące!“

Mimo cierpień, które niewola gotuje, każe działać dla dobra ojczyzny niestrudzenie i pociągać wszystkich braci przykładem swoim do wytrwałości, ale przestrzega przed bezcelowem szafowaniem sił narodowych, zwłaszcza marnowaniem ich dla marnej chwilowej chwały.

Zbrojni w zalecone cnoty doczekamy się silni i niepokalani chwili zwrotnej, przełomowej, kiedy świat po ciężkich przykrych doświadczeniach i wielkich cierpieniach odczuje potrzebę powrotu do myśli Bożej i przystąpi do odbudowania Polski, doczekamy się chwili, gdy

...świat, twój morderca,
Sam klęknie i wyzna,
Że Bóg i Ojczyzna
Narodów sumieniem.

(KONIEC.)

Kraków. Antoni Karbowiak.

CZY HIGJENISTKA W SZKOLE JEST POTRZEBNA?

Pytanie powyższe zadawać sobie mogą obecnie chyba ci, którzy w szkole swojej dotąd higjenistek nie mają i dla nich podaję poniższe uwagi. Natomiast ja jako lekarz szkolny nie mogę sobie już wyobrazić większej szkoły w mieście bez higjenistki, trudnoby mi było bez niej pożytecznie dla szkoły pracować.

Pomijam też już kwestję, że lekarz, mając często kilka szkół pod swoim nadzorem, nie może każdej poświęcić zbyt wiele czasu — lecz przejdę do kwestyj innych, ważniejszych.

Otóż ogólnie znaną jest chyba rzeczą, że w szkołach żeńskich panuje większa czystość (dzieci) i to nie z tego powodu, by dziewczynki były naogół w zasadzie czystsze, lecz jedynie z powodu, że ...dogląda ich ręka kobieca. My mężczyźni niezawsze dobrze się do tego nadajemy. Otóż w męskiej

szkole potrzeba koniecznie do tej sprawy (dla dzieci mniejszych) owej troskliwej starannej niejako zastępczo-matczynej ręki kobiecej.

Ja podobnie jak pp. nauczyciele badam też często czystość, ale z pewnością rezultat ostateczny mej pracy jest gorszy niż sumiennej higjenistki (siostry szkolnej).

Jeżeli lekarz chce mieć kontakt z domem, to tym łącznikiem jest właśnie higjenistka. Ona odwiedza domy, poucza rodzinę o higjenie, nieraz sama pokazuje, jak się robi to lub owo, wyszukuje innych chorych itp. Tworzymy coraz to nowe poradnie szkolne. Otóż poradnie nawet zaopatrzone w najnowsze środki badania i prowadzone przez tęgich lekarzy nie wiele wskórają bez higjenistki.

Któż bowiem z rodziców (zwłaszcza prostszych) ma czas iść z dzieckiem (u którego na oko nie widzą choroby) w godzinach porannych i czekać tam nieraz długo na swoją kolej?

Gdzie też niema higjenistki, czynność lecznicza lekarza szkolnego jest iluzoryczna, lekarz zaleca to i owo, czego się nie robi, lub daje kartkę do poradni, z której się nie korzysta. Natomiast higjenistka pójdzie z dzieckiem do poradni, wysłucha co lekarz poradzi, powie i powtórzy to swemu lekarzowi i nauczycielowi. W domu rodziców korzyść jest natychmiast widoczna. Czyż dodać tu muszę, jak zbawienna dla społeczeństwa jest praca higjenistki poza szkołą w zwalczaniu chorób zakaźnych, a zwłaszcza gruźlicy? Nieodzowna jest naturalnie higjenistka w szkołach pomocniczych dla umysłowo upośledzonych lub dzieci niedorozwiniętych, głuchoniemych i ślepych, a także w szkołach leśnych, sanatorjach leczniczych itp. Tu zwykła pielęgniarka nie wystarczy, trzeba do tego koniecznie higjenistki.

Z tego też powodu na wszystkich zjazdach higjenistów szkolnych porusza się tę kwestję w sensie, by każda większa szkoła miała obecnie swą własną higjenistkę, wtedy obyćby się można ewentualnie bez większej szkody, mniejszą liczbą lekarzy, bo lekarz mógłby, mając w każdej szkole dzielną pomocnicę, obsługiwać kilka równocześnie, a koszta lekarzy szkolnych (mimo ich śmiesznie małego wynagrodzenia) są poważne.

Mam też nadzieję, że każdy z nowomianowanych p. kierowników, urządzając sobie szkołę, postara się w pierwszym rzędzie, by

przydzielono mu higjenistkę, a wtedy może być pewny, że będzie miał co do spraw higjeny sumienie spokojne, zwłaszcza, gdy niema lekarza szkolnego do dyspozycji.

Kraków. Dr. Klęsk.

NA MARGINESIE PROGRAMU RACHUNKÓW Z GEOMETRJĄ.

Szkoła powszechna żyje obecnie pod znakiem zmiany programów. W związku z ujednostajnieniem liczby godzin, poświęconych poszczególnym przedmiotom, w niższych klasach szkoły średniej i wyższych klasach szkoły powszechnej oraz w związku z zamierzonem przez Ministerstwo W. R. i O. P. wprowadzeniem w życie zasady jednolitości szkolnictwa — zagadnienie zmiany programów stało się zagadnieniem palącem. Niezależnie od opracowywanych obecnie przez władze szkolne nowych programów, które wkrótce mają się ukazać w druku, chciałbym poruszyć z punktu widzenia życiowego sprawę programu rachunków z geometrją w trzech najwyższych klasach szkoły powszechnej.

A więc uwagi ogólne. Program jest stanowczo przeładowany. Takiego ogromu materjału, jaki jest zakreślony programem oddziałów V, VI i VII, niesposób wyczerpać w ciągu trzech lat, przy czterech godzinach tygodniowo. Następnie — niektóre zagadnienia, które program poleca uwzględnić, są nierealne, nieżywotne, zbyteczne dla wychowanków szkoły powszechnej (np. równania drugiego stopnia w kl. VII). Poza tem należałoby niektóre zagadnienia przenieść z klas niższych, w których są dla dzieci niezrozumiałe, do klas wyższych. Weźmy klasy poszczególne. Klasa Va. Program przepisuje dla tego poziomu powtórzenie działań na liczbach całkowitych i ułamkowych oraz wprowadzenie liczb ogólnych. Ponieważ czytamy wyraźnie: „powtórzenie działań na liczbach całkowitych i ułamkowych“ — przeto, zdawałoby się, niema potrzeby poświęcać nauce ułamków dziesiętnych i zwyczajnych szczególniejszej uwagi, wychodząc z założenia, że naukę ułamków potraktowaliśmy odpowiednio w klasach niższych. Tymczasem rzecz w praktyce przedstawia się zupełnie inaczej. Wprawdzie w niższych klasach wprowadzamy pewne pojęcia z zakresu ułamków zwyczajnych, a cztery działania na ułamkach dzie-

siętnych przepisuje program dla oddziału IV, jednakże praktycznie traktujemy naukę ułamków w niższych klasach, jako przygotowanie do gruntowniejszej nauki w klasach wyższych. Nauczyciel, uczący rachunków, daje pojęcie ułamka w klasach niższych, lecz na gruntowne opanowanie nauki o ułamkach przeznacza się z reguły oddział V. Jest to dział bardzo obszerny, a więc sądzę, że cały piąty rok nauczania należałoby poświęcić na naukę ułamków. Zbyteczne więc wydaje mi się wprowadzenie czterech działań na ułamkach dziesiętnych już w klasie czwartej, tem bardziej, że dokładne opanowanie metod działań piśmiennych na liczbach całkowitych mianowanych, oderwanych i wielorakich również wymaga długiego czasu. Dopiero w klasie VI moglibyśmy przystąpić do nauki o liczbie ogólnej. Przedtem jednak należałoby jeszcze uwzględnić w tej klasie naukę o procentach i naukę o stosunku (co program przepisuje na kl. IV). Ponieważ w klasie VI należałoby jeszcze uwzględnić cały szereg wykresów, więc skłonny byłbym przenieść liczby względne do programu klasy VII. Klasa VII obejmowałaby więc cztery działania na liczbach względnych oraz równania stopnia I z jedną i dwiema niewiadomemi. To i wszystko z nauki rachunków. Równanie stopnia II należałoby z programu szkoły powszechnej całkowicie usunąć. Program geometrji możnaby pozostawić bez zmian, należałoby tylko wyraźnie określić, co z danego działu należy przerobić, gdyż powiedzenie: „siatka i model graniastosłupa o wielokątnej podstawie“ — nic w gruncie rzeczy nie mówi.

Nasuwa się jeszcze jedna uwaga. Chodzi o t. zw. „wskazówki szczegółowe“. Jeżeli wskazówki te nazywają się „szczegółowe“, niechże niemi będą. Tymczasem, im zagadnienie trudniejsze, tem mniej wskazówek szczegółowych. Ma się wrażenie, jakgdyby autorzy programu sami nie zdawali sobie dokładnie sprawy, jak dane zagadnienie należy traktować.

Sądzę, że tak okrojony i tak rozłożony program znakomicie ułatwiłby pracę nauczycielstwu, które zmuszone jest często błądzić poomacku, nie mogąc programu wykonać, zaś dzieciom pozwoliłby przyswoić sobie materjał z większą dokładnością, niż to się dzieje dotychczas.

Mszczonów. Wacław Turos.

STUDZIENIEC, A CAŁOKSZTAŁT WYCHOWANIA POPRAWCZEGO W POLSCE.

Sprawa Studzieńca każe nam spojrzeć na całokształt wychowania poprawczego w Polsce. Pytamy się z niepokojem, czy w innych zakładach nie dzieją się podobne rzeczy i czy wogóle zakłady poprawcze poprawiają dzieci, czy te zakłady mają więc rację bytu?

Wiemy o niektórych zakładach w Polsce, że tam jest praca poważna i że spory procent byłych wychowanków wraca na dobrą drogę. Słyszymy ciągle o dobrych rezultatach wychowawczych w zakładach poprawczych zagranicą.

Jeżeli to jest możliwe w jednych zakładach, jest możliwe i we wszystkich. Ale jak stoi sprawa w Polsce? Kto nam zaręczy, że wychowanie poprawcze w Polsce jest tak postawione, aby mogło dawać dodatnie rezultaty wychowawcze?

Mamy w Polsce 35 zakładów poprawczych, w tem większość prywatnych. Poszczególne zakłady podlegają czterem różnym ministerstwom. Cztery zakłady, między niemi Studzieniec, podlegają Ministerstwu Sprawiedliwości, pięć zakładów Ministerstwu Spraw Wewnętrznych, kilka Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, reszta Ministerstwu Pracy i Opieki Społecznej. Poszczególne ministerstwa powołują do tych zakładów swój personel, albo też, o ile to są zakłady prywatne, wizytują je i czasami subwencjonują.

Taka niejednolitość organizacyjna w ujęciu przez najwyższe instancje, byłaby szkodliwa dla jakiejkolwiek dziedziny administracji. W dziedzinie wychowania poprawczego jest to ujęcie wręcz sprzeczne z naczelnemi postulatami wychowania poprawczego. Chodzi tu mianowicie o zasadę podziału wychowawczego.

Wszystkie zakłady poprawcze winny stanowić w państwie jeden wielki system wychowawczy, podzielony nie na zakłady, należące do poszczególnych województw i miast, lecz na osobne zakłady dla poszczególnych typów dzieci przestępczych. Potrzebne są oddzielne zakłady:

1. dla dzieci młodszych, np. dla dzieci do lat 14 i dla dzieci starszych, tj. wyżej lat 14;

2. a) dla dzieci podsądnych, których przestępstwo było spowodowane głównie brakiem opieki domowej; b) dla dzieci mniej zepsutych i c) dla dzieci bardziej zdeprawowanych. (Nie mamy dotychczas np. zupełnie oddzielnych zakładów dla dziewcząt, prowadzących się niemoralnie i dla dziewcząt, skazanych sądownie za kradzież);

3. dla dzieci, których przestępstwa są skutkiem ich nienormalności psychicznej (tu powinna nastąpić coraz większa indywidualizacja zakładów, dostosowanych do różnych zboczeń psychicznych);

4. dla dzieci bezdomnych na czas śledztwa sądowego;

5. dla wszystkich dzieci, celem fachowej obserwacji lekarskiej i wychowawczej, zanim się stwierdzi, który typ zakładów byłby dla nich najodpowiedniejszy.

Jednolitość organizacyjna wychowania poprawczego jest konieczna ze względu na możność przesuwania dzieci z jednego typu zakładu do drugiego. Należałoby np. nieraz przenieść do zakładu poprawczego dla dzieci mniej zepsutych jedno z dzieci, które się dłuższy czas dobrze zachowywało, a którego nie można jeszcze oddać do domu ze względu na zły wpływ jego rodziców. To przecież stanowiłoby dużą zachętę dla dziecka do pracy nad sobą. Zresztą ważne jest, aby dziecko, które już weszło na drogę przestępstwa, znalazło zawód, do którego ono się nadaje, który ono lubi i któryby je odciągał od dotychczasowych myśli i kolegów. Nie można urządzić wszelkich warsztatów w jednym zakładzie poprawczym, więc i ze względu na przygotowanie zawodowe trzeba nieraz skierować dziecko z jednego zakładu poprawczego do drugiego.

Wnioskujemy więc, że w celu racjonalnego zbudowania naszego wychowania poprawczego, powinno ono przejść całe pod władzę jednego ministerstwa. Chodzi teraz o to, które z ministerstw ma najwięcej możności, aby tę sprawę dobrze zorganizować.

W Skandynawji i Finlandji, gdzie wychowanie poprawcze pewnie stoi najwyżej, podlega ono ministerstwu oświaty razem z całem wychowaniem szkolnem i zakładowem.

U nas internaty szkolne i część internatów dla dzieci nienormalnych podlegają Ministerstwu W. R. i O. P. Zakłady dla sierot i część zakładów dla kalek podlegają Ministerstwu Pracy i Opieki Społecznej. Jedno z tych dwu ministerstw powinno objąć całokształt wychowania zakładowego, przy ścisłej współpracy z drugim z nich, a także z Ministerstwem Sprawiedliwości. Całość jednakże wychowania zakładowego nie powinna podlegać Ministerstwu Sprawiedliwości. Nie ma ono bowiem personelu specjalnie przygotowanego do zadań wychowawczych, a tu przecież idzie nie o karę, lecz o wychowanie.

Drugiem palącem zagadnieniem wychowania poprawczego jest właśnie należyte wykształcenie personelu zakładów poprawczych, oraz osób wizytujących te zakłady. Istnieje w Polsce już kilka szkół kształcących wychowawców: Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Studjum kulturalno-oświatowe Wolnej Wszechnicy w Warszawie, Państwowy Kurs Służby Społecznej dla dziecka w Warszawie, Katolicka Szkoła Społeczna w Poznaniu i kursa przeszkolenia wychowawców czynnych, organizowane przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej; więc należałoby teraz wytężyć wszystkie siły w celu przeszkolenia i przygotowania personelu zakładów poprawczych. W związku z tem idzie sprawa uregulowania godzin pracy wychowawców, oraz ich pensji. Najbardziej ideowi wychowawcy słabną w stosunkach nieuregulowanych, przy płacy minimalnej, a pracy prawie bezustannej.

Praca wychowania w zakładzie, zwłaszcza w zakładzie poprawczym wymaga dużego wysiłku nerwowego i wyczerpuje pod tym względem bardziej, niż inne zawody. Człowiek najzacniejszy i najmędrszy, a wyczerpany nerwowo, niewiele zdziała wśród gromady dzieci.

Szukanie dróg, ażeby wychowawcom pomóc do rzeczywiście owocnej i radosnej pracy — jest dziś zadaniem społeczeństwa i rządu, który winien ująć wychowanie poprawcze w organizacyjną całość.*)

Warszawa. Wanda Szuman.

---

*) Przedruk z *Kurjera Warszawskiego* za zezwoleniem autorki. — Red.

SZKOLNICTWO POWSZECHNE W JAPONJI.

Około sześćdziesiąt lat minęło od czasu, kiedy rozpoczął się dla Japonji okres wielkich reform. Szczególny tędy położono nacisk na wychowanie, zmieniając szkolnictwo japońskie na wzór Zachodu przez zaprowadzenie systemu francuskiego. By oświecić wszystkich mieszkańców, nawet analfabetów, urządzono szkoły japońskie jednolicie, pozostawiając rządowi kontrolę nad niemi. Ośm lat później szkolnictwo powszechne nowej uległo zmianie. Jednolitość szkół okazała się bowiem wadliwą, powierzono więc załatwienie spraw wychowawczych samorządom. Odtąd szkoły podlegały administracji władzy okręgowej. Ponieważ ta jednak zbyt pobłażliwie traktowała oświecenie publiczne, a wskutek tego i wyniki nauki były niedostateczne, przystąpiono po dalszych siedmiu latach do ponownej modyfikacji systemu wychowawczego. Przyjęto tym razem zasady szkół pruskich, zaprowadzając w pierwszym rzędzie przymus szkolny. Kontrolę nad wychowaniem młodzieży wykonywał znowuż rząd. Dzięki ogólnemu rozwojowi państwa japońskiego oraz pomocy państw zachodnich postąpiono raźno naprzód, a wyniki reformy wychowawczej są aż nader widoczne i godne uwagi.

W ustawie o szkołach powszechnych i w uzupełniających rozporządzeniach ustala się, że dzieci od lat 6—14 nazywają się uczniami, a ich rodzice lub opiekunowie protektorami. Ci zaś są obowiązani posyłać dzieci swe do szkoły przez 6 lat. Wyjątek stanowią jedynie dzieci umysłowo lub cieleśnie upośledzone, dla których istnieje rozwijające się pomyślnie szkolnictwo specjalne. Również i trudne warunki materjalne, w jakich znajdują się protektorowie, uwalniają całkowicie lub częściowo od przymusu szkolnego. W takich wypadkach jednak towarzystwa filantropijne wspierają władze, udzielając niezamożnym pieniędzy na naukę dla ich dzieci. Kto zatrudnia dzieci w wieku szkolnym, według ustawy zobowiązany jest posyłać je dopóki do szkoły, dopóty nie ukończą pewnych kursów szkolnych. A najnowsza ustawa fabryczna całkowicie nawet zabrania zatrudnienia dzieci do pewnego wieku. Ponieważ zaś przymus szkolny surowo bywa przestrzegany, frekwencja uczniów dochodzi do 99 procent. Naród japoński nie krytykuje przymusu lecz uznaje głęboką wartość wychowania, domagając się nawet rozszerzenia nauki obowiązkowej z 6 na 8 lat. To też rząd przygotowuje już odpowiedni program.

Szkolnictwo powszechne czyli elementarne obejmuje trzy grupy szkół, mianowicie: „Jinjo Shogakko" czyli szkołę niższą z kursem sześcioletnim, dalej „Koto Shogakko" czyli szkołę wyższą z kursem dwu- do trzyletnim i wreszcie trzecią kategorję szkół, łącząca pierwsze dwie. Ogółem posiada Japonja szkół 25 562 a młodzieży szkolnej 8 871 982. Uczęszczanie do szkół surowej podlega kontroli. Wielkie czyni się też starania, by uczniowie regularnie chodzili do szkoły, zwalniając ich od tego obowiązku tylko w pewnych i wyjątkowych wypadkach, wobec czego dzienna frekwencja wynosi ponad 90 procent. Urządzenie i utrzymanie szkół powszechnych jest rzeczą miast i wiosek, rząd udziela jedynie zapomogi dla przeprowadzenia przymusu szkolnego. Subwencje rządowe dochodzą czasem do połowy uposażenia, wypłacanego nauczycielstwu przez poszczególne gminy. Większa część miast i wiosek łączy szkoły

niższe i wyższe, by w ten sposób przedłużyć obowiązkowe uczęszczanie do szkoły, uważając tem samem 6 lat nauki dla wychowania, szczególnie narodowego za niewystarczające. Rozwój życia towarzyskiego zaś spowodował założenie szkół dokształcających, by w nich przygotowywać absolwentów szkół elementarnych do wymogów życia kupieckiego i gospodarczego. Kupieckie szkoły dokształcające, których jest 14.830, obejmują 4—5 lat nauki. Ze względu na ich znaczenie dla narodu, rząd otacza je szczególną opieką. W związku z zamiarem rozszerzenia nauki szkolnej do ośmiu lat, dąży się do włączenia szkół dokształcających do systemu szkół obowiązkowych. Mówiąc o zadaniu szkolnictwa elementarnego, wysuwa ustawa jako cel wychowania rozwój zdolności umysłowych, cielesnych i moralnych młodzieży i wyposażenie jej w konieczne dla życia wiadomości.

Uczy się dlatego w szkołach japońskich tego wszystkiego, co ma znaczenie dla wychowania moralnego i narodowego. Przyswajają sobie więc dzieci przez ustawiczne ćwiczenia i powtarzania takie wiadomości i umiejętności, które łączą je bezpośrednio z życiem. Ponieważ zaś wszystkie siły psychofizyczne ważną odgrywają rolę, nauka uwzględniać też winna wszystkie właściwości duszy i ciała wychowanków. Należy zatem zwrócić baczną uwagę także na seksualny rozwój dziecka. Ustawa szkolna omawia wreszcie jeszcze dość szczegółowo cel i wybór materjału w każdym przedmiocie oraz metody, zdążające do ich realizacji.

P r o g r a m   n a u k i obejmuje w szkole niższej przedmioty następujące: naukę moralności, język ojczysty, czytanie, pisanie, matymatykę, historję japońską, geografję, przyrodę, rysunki, śpiew, wychowanie fizyczne i roboty kobiece. Slöjdu udziela się tam, gdzie na to zezwalają stosunki lokalne. W szkole wyższej uczy się oprócz wyżej wymienionych przedmiotów jeszcze robót ręcznych lub też urządza się kursy rolnicze albo kupieckie a dla dziewcząt początkowe kursy gospodarstwa domowego. Rysunków i języków obcych uczy się, zależnie od warunków lokalnych, nadobowiązkowo.

Układem p o d r ę c z n i k ó w zajmowali się przez długi szereg lat wydawcy i osoby prywatne. Od roku 1902 sprawę tę reguluje ministerstwo oświaty, wydawając podręczniki dla nauki moralności, języka ojczystego, matematyki, historji, geografji, przyrody, gospodarstwa domowego i rysunków. Podręczniki inne wydawane być mogą przez osoby prywatne, a za zezwoleniem ministerstwa zaprowadzone w szkołach przez władze okręgowe. W rzeczywistości jednak używa się przeważnie podręczników przez ministerstwo oświaty wydawanych, wyjątek stanowią jedynie książki, konieczne dla nauki języków obcych.

N a u c z y c i e l e   s z k ó ł powszechnych uzyskać muszą zezwolenie nauczania, którego udziela się abiturjentom seminaryjnym lub tym, którzy specjalny zdali egzamin.

Istnieje w Japonji 94 seminarjów nauczycielskich, w których kształci się 28993 kandydatów nauczycielskich. Liczba praktykujących nauczycieli, wynoszących 190952, jednak nie wystarcza. By brakom zaradzić, posługują się Japończycy siłami pomocniczemi, liczącemi 27870 mężczyzn. T.

KWESTJE ELEMENTARZA W OGÓLNOŚCI A *„OJ DANA“* IKERTA W SZCZEGÓLNOŚCI.

Oto rok minął od chwili, gdy w szkole swej wprowadziłem w użycie nowy elementarz, mianowicie Ikerta elementarz *Oj dana*. Już po pierwszych próbach nauki na podstawie tego elementarza nasunęła mi się myśl opracowania referatu, traktującego o zaletach i wadach naszych elementarzy, oraz o spostrzeżeniach i eksperymentach poczynionych przy zastosowaniu tegoż elementarza.

Zaznaczam, że nie mam zamiaru w pracy niniejszej poddawać krytyce autora tego elementarza, ani też jego dzieło.

Chcąc należycie (bez żadnych podmiotowych uprzedzeń) ocenić wartość pewnego elementarza, należy zwrócić uwagę na rozliczne jego cechy. Mianowicie na:

1. układ elementarza, a) pod względem fonetycznym, b) pod względem stopniowego wprowadzenia prawideł ortografji,
2. pisownię, jako trudność techniczną,
3. kaligrafję i ilustrację,
4. ujęcie treści elementarza pod względem psychologicznym,
5. formę podawania poszczególnych wyrazów, stanowiących jednostki ćwiczeń w czytaniu.

Rozpoczynam od punktu ostatniego, t. j. w jakiej formie należy podawać dzieciom wyrazy, stanowiące elementy ćwiczeń w czytaniu, t. zn., czy w całości, jak to czynią Dargielowa i Oderfeldówna w swoim elementarzu „Chcę czytać“, czy też podzielone na zgłoski czyli sylaby, co się spotyka w przeważnej ilości elementarzy, będących dotychczas w użyciu.

Aby zagadnienie to należycie i wyczerpująco omówić, należy poruszyć kwestję czytania oraz kwestję rozmaitych metod czytania.

Trzeba zatem rozważyć, jak odbywa się czytanie u początkujących, t. zn. jakie procesy psychiczne wchodzą tutaj w grę. Wtedy dopiero będzie można rozstrzygnąć, której metodzie należy przyznać palmę pierwszeństwa. Robert Rusk w swej „Pedagogice eksperymentalnej“ mówi: „Proces czytania może być rozłożony na wzrokowe ujmowanie wyrazów w ciągu płynnego czytania i połączone z tem ruchy oczu; na rozumienie wyrazów, dzięki któremu to, co zostało wzrokowo ujęte, nabiera określonego znaczenia; wreszcie na proces artykulacji, przez który znaczenie to zostaje wyrażone.“

Więc w pierwszym rzędzie chodzi mu o wzrokowe ujmowanie wyrazów. Od szybkości tej czynności zależy płynność czytania. Chcąc wiec doprowadzić dzieci do płynnego czytania, należy szybkość wzrokowego ujmowania wyrazów przyśpieszyć do maksymum. Jeżeli chodzi o czytanie jednozgłoskowych wyrazów, a szczególnie takich, które składają się tylko z jednej spółgłoski i jednej samogłoski, to już po pierwszych ćwiczeniach syntetycznych nie napotyka się zazwyczaj na żadne poważne trudności w reprodukcji tychże. Skoro natomiast przystąpimy do dwu- i więcejzgłoskowych wyrazów, spostrzegamy u początkującego pewną trudność w ich ujmowaniu. Mniemanie, jakoby początkujący był w stanie ująć odrazu swym wzrokiem więcejzgłoskowe wyrazy, jest zupełnie błędne. Czyni

go dość łatwo przy wyrazach dwuzgłoskowych, później nawet przy trzyzgłoskowych, ale dopiero wtedy, gdy uzyskał już pewną wprawę w czytaniu, t. zn. gdy wyrazy odnośne czytał już kilkakrotnie, czyli, gdy czytanie obecne tych wyrazów jest już u niego jakąś setną lub częstszą ich reprodukcją. Wtedy uważa on każdy wyraz jako jednostkę obrazową, którą odrazu ujmuje i bezpośrednio potem reprodukuje. Wyrażenie „reprodukcja" należy rozumieć jako wymówienie ujętego wyrazu, ewentualnie odtworzenie go w myśli, bo samo wzrokowe ujęcie wyrazu nie jest jeszcze jego reprodukcją. Zazwyczaj pierwsza zgłoska danego wyrazu w połączeniu z inną jeszcze, charakterystyczną dla tego wyrazu cechą, stanowi bodziec, który dany obraz, t. zn. w tym wypadku wyraz, w całości odtwarza czyli reprodukuje. Uchwycenie tych głównych cech, które odtwarzają odrazu cały obraz wyrazowy, nie sprawia zazwyczaj żadnej prawie trudności, jeżeli chodzi o wyrazy dość często się powtarzające, ponieważ posiadamy już pewną wprawę w chwytaniu tego bodźca. Ale niech zajdzie wypadek (zdarzający się także u czytających płynnie), że w akcie czytania natrafimy nagle na wyraz zupełnie obcy, po raz pierwszy występujący i w dodatku jeszcze dość długi; jak sobie wówczas radzimy? W wypadku tym brak nam tej głównej cechy charakterystycznej, któraby w połączeniu z pierwszą literą danego wyrazu umożliwiła nam „uchwycenie" całego wyrazu bez rozdzielania na sylaby.

Ponieważ jednak nie wiemy, gdzie, ściśle mówiąc, w której części wyrazu, tkwi ta cecha charakterystyczna dla danego wyrazu, dlatego musimy czytać każdą zgłoskę zosobna i wtedy mimowoli „wpadnie nam coś w oko", — co będziemy uważali za tę charakterystyczną cechę, która w połączeniu z początkową literą danego wyrazu będzie impulsem do reprodukcji tegoż. Przy czytaniu powtórnem tego wyrazu, wystarczy oczywiście uchwycić tylko bodziec, który reprodukcję ułatwi, wogóle umożliwi. A dla dziecka, które dopiero uczy się czytać, to przecież każdy pisany wyraz jest czemś obcem, nie posiadającem dlań tego impulsu, który umożliwiłby mu czytanie wyrazów bezpośrednio. Nie może go też posiadać, bo reprodukcja to przecież następstwo odebranych wrażeń, podczas których poznaje się cechy danego wyrazu, z których znów wybiera się jedną lub więcej t. zn. charakterystycznych (głównych), które (jak już wspomniałem) w połączeniu z początkową literą tego wyrazu umożliwiają nam reprodukcję. Z tego wynikałoby, że początkowo powinny dzieci czytać każdy wyraz po raz pierwszy sylabami, a dopiero po raz drugi mogą reprodukcję jego przeprowadzić w całości. Wobec tego, elementarz powinien być tak ułożony, że każdy wyraz po raz pierwszy zachodzący, powinien być podzielony na zgłoski, a dopiero przy powtórnem wystąpieniu, może być podany w całości. Ale niezawsze następstwem pierwszego ujęcia wzrokowego wyrazu jest doskonała jego reprodukcja. Dlaczego? Składają się na to rozmaite powody. Trzeba najpierw zanalizować proces reprodukcji. Może on być dwojaki. Dusza nasza może przyjąć pewne pomocnicze cechy, które dla właściwej reprodukcji mają znaczenie tak podrzędne, że nie zdołają razem z innemi wejść do świadomości. Reprodukcja odbywająca się przy pomocy takich cech, pozostających w naszej podświadomości, nosi nazwę reprodukcji bezpośredniej. Natomiast przy reprodukcji pośredniej ma się świadomość tych cech, przy pomocy których reprodukcja została wzbudzona. Pierw-

szy rodzaj reprodukji odbywa się bez udziału woli, natomiast przy drugim nie można obejść się bez jej pośrednictwa.

Osoba czytająca płynnie posługuje się przeważnie reprodukcją bezpośrednią. Ona sobie niebardzo uświadamia, które cechy danego wyrazu względnie impulsy umożliwiły jej reprodukcję czytających wyrazów. Dopiero, gdy natrafi na wyrazy, które sprawiają jej pewną trudność, a są to te, które spotyka się rzadko, to wtedy szuka znanych cech, które umożliwiłyby jej bezbłędną reprodukcję. Ten drugi wypadek jest przykładem reprodukcji pośredniej, zachodzi tu bowiem czynność woli.

Niech ten akt woli okaże się zbyt słabym, jak to często zdarza się u dzieci leniwych, to szybkie rozpoznawanie cech, albo raczej impulsów, potrzebnych do dokładnej reprodukcji będzie szwankować. Wtedy mówimy, że dziecko nie czyta płynnie.

Aby zapobiec takim ewentualnościom, nieprzyjemnym dla dziecka i uczącego, trzeba dbać o to, aby cechy pomocnicze, potrzebne do reprodukcji występowały jak najsilniej. Chodzi przecież o pierwszy rok nauczania, gdzie dziecko zasypuje się formalnie nowemi wrażeniami. Przez powtarzanie nabędzie ono coraz więcej siły reprodukcyjnej. Z tego wynika, że nie wystarcza, jak to poprzednio twierdziłem, aby tylko każdy wyraz po raz pierwszy się ukazujący był podzielony na sylaby; ale trzeba go w tej samej formie podać jeszcze kilka razy. Wtedy to, „samo przez się" utrwalą się te cechy (impulsy), bez których ponowna reprodukcja płynnego czytania byłaby niemożliwa. Skoro jednakże zauważymy, że cechy te w umyśle dziecka zostały dostatecznie utrwalone, wtedy czytanie odnośnych wyrazów powinno się już odbywać bez widocznego dzielenia na zgłoski.

Opierając się na powyższem rozumowaniu, dochodzimy do wniosku, że żaden z istniejących dotychczas elementarzy nie odpowiada tym wymaganiom. Przeważna ich część wykazuje podział na zgłoski, ale czyni to aż do pierwszych czytanek. Natomiast np. Dargielowa i Oderfeldówna zupełnie tej metody nie wprowadzają. Jak już zaznaczyłem, jedno i drugie jest błędne, gorsze w skutkach jednak to drugie.

Elementarze pierwszego rodzaju są o tyle niedobre, że zaprawiają dzieci mimowoli do pewnego rodzaju lenistwa, elementarz Dargielowej natomiast przyczynia się do uczenia czytania napamięć lub do odgadywania poszczególnych wyrazów. Elementarz, któryby zajął pod tym względem stanowisko pośrednie, byłby mojem zdaniem najodpowiedniejszy.

Aby kwestję nauki czytania i metod tej nauki przedstawić w jeszcze lepszem świetle, chciałbym poruszyć odnośne zdanie autora „Elementarza i Rachunków dla klasy pierwszej". Otóż Władysław Kłosiński pisze w swoim podręczniku metodycznym: „Najpierw przy czytaniu działa oko. Przebiega ono pismo ruchami (drgnieniami), które są przerywane pauzami krótszemi u starszych, dłuższemi u dzieci; oko obejmuje pewne mniejsze czy też większe — zależnie od wprawy... itd." A potem dalej: „Podczas pauzy między pojedyńczemi dobywa się właściwy akt czytania... itd."

Co pod aktem czytania rozumieć należy, o tem mówiłem już poprzednio. A więc człowiek robi przerwy, a długość i ilość ich są zależne od wprawy. Widocznie przerwy te robi na to, aby podczas nich poznać te pomocnicze cechy, które umożliwiają mu reprodukcję czytanych wyrazów.

Reprodukcja ta pozostaje oczywiście w ścisłym związku z asocjacją wrażeń wzrokowych z wrażeniami słuchowemi. Podając bowiem dzieciom po raz pierwszy np. wyraz „zeszyt", piszemy wyraz ten na tablicy. Dzieci odbierają wrażenia wzrokowe. Równocześnie wyraz ten wymawiamy. Dzieci doznają wrażeń słuchowych. Pokazujemy i mówimy „zeszyt", a dziecko widzi i słyszy. Skoro teraz przy powtórnem ujrzeniu obrazu wyrazowego „zeszyt", kojarzą z nim dzieci słowo i pojęcie zeszytu, to możemy śmiało powiedzieć, że osiągnęliśmy doskonałą reprodukcję wyrazu „zeszyt". — Nie poruszałem tej kwestji bezpośrednio przy omawianiu reprodukcji, gdyż w istocie nie wiąże się ona ściśle z tematem, najpierw chodziło mi głównie o to, aby udowodnić, że ćwiczenia w czytaniu całemi wyrazami nie odpowiadają zasadom psychologji.

Może mi ktoś słusznie zarzucić, że czytanie przy pomocy podziału wyrazów na zgłoski jest nienaturalne. Racja! Dziecko czyta wyraz np. „ma-tu-la", kładąc nacisk na każdą zgłoskę, a przecież naturalnie czyta się „matula", akcentując drugą sylabę tego wyrazu, a nie wszystkie. Jednakże czyni to tylko jeden lub dwa razy, mianowicie zwykle już po pierwszej reprodukcji słownej tego wyrazu, a wrażenie słuchowe wyrazu „matula" kojarzy ze sobą odpowiedniej pojęcie, które w tym wypadku jest dziecku aż nadto dobrze znane, co oczywiście pociąga za sobą gruntowną poprawę wymowy tego wyrazu.

Przeciwnikom dzielenia wyrazów na zgłoski chciałbym na zakończenie tego ustępu dowieść na podstawie przykładów, że mylą się poważnie ci, którzy sądzą, że udało im się po wielu trudach doprowadzić dzieci do czytania wyrazów bez tej operacji. Dzieci nie czynią tego, gdyż postępować tak nie mogą, chociaż im się ustawicznie nakazuje. Nie mogą zaś tak postępować ze względów fizycznych, jako też z psychologicznych. Podobnie, jak jakikolwiek przedmiot fizyczny składa się z całego szeregu elementów, jak każde wyobrażenie, choćby najbardziej proste, jest złożone z całegu kompleksu wrażeń, tak i każdy wyraz składa się z takich elementów, (wrażeń) mianowicie z liter (głosek), połączonych ze sobą w większe jednostki — w sylaby czyli w zgłoski.

Zapytujemy teraz, jak postępują przeciwnicy metody podziału wyrazów na zgłoski.

Zwykle każe się dzieciom patrzeć na wyraz, i gdy go „dobrze zobaczyły" — w istocie rzeczy dzieliły go w czasie tego patrzenia na sylaby — poleca się go im odczytać.

Rozumie się, że dziecko czyta już wyraz ten dość płynnie, chociaż często zdarzają się też wypadki zupełnie błędnej reprodukcji. Jeżeli jednak dziecko miało dany wyraz odczytać odrazu, dlaczego tak długo musiało nań patrzeć? Czyż na „zobaczenie dobre" jakiegoś wyrazu potrzeba aż tak długiej chwili?

Dlaczego nie czytało naprawdę odrazu?

Otóż na drobnym eksperymencie można się przekonać, kto w tym wypadku ma rację! Polecamy dziecku, które w danej klasie najlepiej czyta, aby

czytało „odrazu“ wyraz — przypuśćmy — czterozgłoskowy np. „kukurydza“. Zaznaczam, iż wyraz ten powinno dziecko czytać po raz pierwszy, aczkolwiek pojęcie, które z nim kojarzy, jest mu dostatecznie znane. Od otrzymania polecenia, aż do chwili jego wykonania upłynie pewien czas.

Zapytajmy teraz, co dziecko w tym czasie robiło. Z pewnością nie odpowie, że patrzyło na dany wyraz, lecz że czytało pocichu. Jeżeli zaś dalej nalegamy, aby nam opowiedziało, jak to czytanie pocichu wyglądało, to powtórzy poprzednią czynność głośno, mianowicie czyta sylabami.

Ale i ze sposobu modulacji i akcentowania można się przekonać, czy dziecko czytało dany wyraz „odrazu“, czy też sylabami.

Zaznaczam, że przeprowadzając ten eksperyment, musimy posługiwać się wyrazami, o których możemy z całą pewnością twierdzić, że dziecko czyta je po raz pierwszy. Jeżeli więc dziecko czyta wyraz „kukurydza“ modulacją nienaturalną, akcentując w dodatku każdą zgłoskę, to dowód, że czyta sylabami. — Oczywiście po kilkakrotnej reprodukcji tego wyrazu zmieni się i akcent i modulacja, i ucho nasze będzie w zupełności zadowolone. Tyle co do kwestji czytania i metod czytania.

Przypuszczam, że dyskusja, która się na ten temat wyłoni, uzupełni moje spostrzeżenia i wywody. D. N.

Łuszkowo. Szlandrowicz.

ZAWILEC GAJOWY.

(Lekcja w oddziale czwartym.)

Lekcję tę należy przeprowadzić na wycieczce do gaju lub lasu blisko szkoły. Stanąwszy na poprzednio wybranem przez nauczyciela miejscu, ustawia nauczyciel dzieci w koło, tam, gdzie najwięcej kwiatów. Którą porę roku zaczęliśmy? (Wiosnę.) W którym dniu rozpoczęła się wiosna? (21 marca.) Czy więc dawno minęła zima? (Nie.) Gdzie są ślady zimy? (Drzewa nie mają liści — chłodny wiatr — w cieniu jest chłodno.) Po czem jednak poznać, że wiosna już jest? (Drzewa pączki puszczają, trawka się zaczyna zielenić, i kwiatki już kwitną.) Który kwiat mamy przed sobą? (Zawilec.) Tak, zawilec gajowy. Zerwijcie ten kwiat! Jaka jest różnica między zawilcem a np. makiem? (Zawilec jest niski i ma na łodydze tylko trzy liście.) Jak są liście ustawione u zawilca a jak u maku? (Tu liście wychodzą z jednego miejsca, a u maku są pojedyńcze, każdy gdzieindziej ustawiony.) Cóż tworzą te liście na łodydze zawilca? (Kółko.) Taki układ liścia nazywamy okółkowy. Weź do ręki liść, czy jest

tak gruby i tęgi jak u maku? (Nie, liść jest cienki, miękki.) Co się stanie z tym liściem za chwilkę po zerwaniu? (Zwiędnie.) Dlaczego? (Bo jest cienki, i woda z niego szybko wyparuje.) Kiedy rośliny więdną? (Jak mają mało wody a jest gorąco.) Dlaczego zawilec, mając liście tak cienkie i miękkie nie więdnieje? (Bo na wiosnę jest w ziemi wody dużo a gorąca jeszcze niema.) Jakiego koloru jest liść? (Ciemnozielonego.) Dlaczego? (Bo ma dużo światła.). Czy zawsze tu w gaju jest dużo światła? (Nie, tylko na wiosnę, bo drzewa jeszcze liści nie mają, więc niema tu cienia.) Na ile części dzieli się każdy liść? (Na trzy części.) Jaki jest więc liść? (Trójdzielny.) Nazwijmy go trójłatkowy. Jakie są te łatki? (Wcięte, na brzegach delikatnie piłkowane.)

Przypatrzcie się teraz dobrze pączkowi. Czem jest otulony pączek? (Zielonemi łuskami.) Czy te łuski są kielichem? (Nie.) Czem więc są? (Ochroną pączka.) Przypatrzcie się dobrze kwiatowi, czy ten kwiat ma kielich? (Nie ma kielicha.) Tu wydaje się, że ten kwiat nie ma kielicha, ale tak nie jest; tu brakuje płatków korony, a kielich jest, tylko, że działki kielicha są zabarwione, dlatego wydaje się nam, że tu brak kielicha. Taki układ kwiatu ma więcej roślin, o czem będziemy się kiedyindziej uczyli.

Popatrzcie się teraz na k w i a t! Ile kwiatów ma każdy zawilec? (Jeden kwiat.) Jak nazwiemy taki kwiatostan? (Pojedyńczy.) Jakiego koloru jest kwiat? (Białego, ale na brzegach jest różowawy lub modrawy.) Młodsze kwiaty mają zabarwienie różowawe, a starsze modrawe. Popatrzmy się, tu w gąszczu jest także zawilec. Jaki jest jego kwiat? (Po dokładnem obejrzeniu zobaczyłem, że kwiat nie jest tak zupełnie otwarty jak ten na wolnem miejscu.) Co może być przyczyną, że ten kwiat w gąszczu nie jest zupełnie otwarty? (Kwiat ten nie ma tyle światła jak ten na wolnem miejscu.) A jeżeli nie ma tyle światła, to i czego także ma mniej? (Ciepła, bo jest w cieniu.) Kwiat na noc i w dnie pochmurne, deszczowe jest zamknięty; kto powie mi dlaczego? (Chroni się przed zimnem i deszczem.) Co właściwie ochraniają płatki? (Pręciki i słupek.) Czem więc są płatki? (Ochroną.) Ile pręcików ma zawilec? (Bardzo dużo.) Ile ma słupków? (Kilka.) Czy te słupki są ukryte w pręcikach? (Nie, są nawet zupełnie wolne i sięgają wyżej niż pręciki.) Cobyście z tego mogli

wywnioskować? (Że słupek nie chce pyłku z tego samego kwiatka.) Przypatrzcie się, czy pęcherzyki pręcików już są wszystkie rozwinięte — popękane? (Nie, tylko z brzegu.) Właśnie dlatego, że zawilec nie chce własnego pyłku tylko obcego, rozwija najpierw pręciki z brzegu, a później środkowe, ażeby dłużej miał zapas pyłku dla owadów. W razie spóźnienia się owadu wskutek zimna, brzeżne pręciki straciły pyłek, ale środkowe jeszcze mają. Jakiego koloru są pręciki, a jakiego słupek? (Pręciki są jasnożółte, słupki zielonawe.) Liście ciemnozielone, kwiat biały a pręciki jasnożółte, odbijają się na szarej jeszcze ziemi. Jakie to ma znaczenie dla rośliny? (Kolory wabią do siebie owady.) Poco lecą owady na kwiaty? (Zbierają miód.) Popatrzcie się bliżej, czy zawilec ma miód? (Zawilec nie ma miodu, ale za to ma dużo pyłku, którego również poszukują owady a przedewszystkiem pszczoły.) Owady zawalawszy całe ciało pyłkiem, przelatują na inny kwiat, a siadając na kwiecie, pyłek zlatuje na słupek, i tym sposobem słupek otrzymuje pyłek nie swój ale obcego kwiatu. Czy dużo owadów jest o tym czasie? (Bardzo mało, bo jest jeszcze zimno.) Czy więc może być każdy kwiat zapylony? (Nie.) Wiele a nawet większa część kwiatów nie zostaje zapylona. Jakie jest następstwo niezapylenia kwiatu? (Kwiat nie wyda nasienia.) A jeżeli nie wyda wiele nasienia, cóż znowu spowoduje to? (Że nie będzie się bardzo rozmnażał.) Popatrzcie się — mimo że nie bardzo rozmnaża się z nasienia, jest zawilca bardzo dużo. Tak, bo zawilec, ażeby nie zginąć, radzi sobie w inny sposób.

Odkopmy korzeń i przypatrzmy mu się bliżej! Jakie położenie ma korzeń? (Poziome.) Czy ten korzeń jest jednostajnie gruby? (Nie, ma jakby garby). Wyjmijmy ten korzeń z ziemi — co widzimy u spodu? (Małe korzonki, które idą od tego garbu prosto do ziemi.) Taki korzeń jak ten nazwiemy kłączem. Patrzcie na koniec tego kłącza; z jednej strony jest jakby ucięty, zgniły, a drugi koniec w roku się wydłuża i wypuszcza pęd coraz to dalej w innem miejscu, i mimo, że wypuścił z końca pęd, nie przestaje dalej się wydłużać. Jakiego koloru jest korzeń? (Ciemnobrunatnego.) Co mógłbyś wnioskować z tych kłączy? (Że ile ma kolanek, tyle roślina ma lat.) Czy tylko w kierunku prostym posuwa się koniec kłącza? (Nie, bo i nabok także wysyła kłącze.) Zawilec więc łatwo wyginąć nie może. Przez co może się zawilec

rozmnażać? (Przez kłącze i nasienie.) Który sposób rozmnażania jest pewniejszy? (Przez kłącze.) Dlaczego? (Bo nasienia bardzo mało wydaje.) Choć to nasienie na ziemię upadnie, to trafi często na liście jeszcze niezgniłe i niszczy się, nie doszedłszy do ziemi. Co robi korzeń, jeżeli natrafi na przeszkodę? (Skręci się w inną stronę.) Jak powiemy o takiej linji, która kręci się na wszystkie strony? (Że się wije.) Co robi więc zawilec? (Wije się.) Czy więc nazwa jego *zawilec* jest trafna?

Zawilca zwierzęta niechętnie jadają. Może który z was wie dlaczego? Jeżeli uczniowie nie wiedzą, nauczyciel wyjaśni, że soki zawilca są ostre, więc niechętnie są poszukiwane przez zwierzęta. Jedynie koza jada go chętniej, ale tylko dlatego, że jest najwcześniejszą rośliną.

Następuje zebranie całości według następujących pytań: Czem jest korzeń zawilca? — Jakie ma położenie? — W jaki sposób zawilec rozmnaża się z korzenia? — Jaką jest rośliną, ponieważ zawsze na tem samem miejscu rośnie? (Trwałą, wędrowną.) — Co wystrzela z końca kłącza? — Ile liści ma na pędzie? — Jakie są liście? — Dlaczego liść nie jest ochroną przed zwiędnięciem i wyparowaniem? — Jaki ma kwiatostan? — Czem jest okryty pączek zawilca? — Czem są łuski? — Czego brak kwiatowi? (Płatków korony.) — Co wiesz o kielichu? (Że jest zabarwiony.) — Jakiego koloru jest to zabarwienie? — Ile ma pręcików? — Ile słupków? — W jaki sposób zapyla się kwiat? — Czego dostarcza zawilec owadom? — W jaki sposób wabi do siebie roślina owady? (Kolorem liścia, kwiatu i pręcików.) — W jaki sposób chroni się kwiat przed zimnem i zbytnią wilgocią? — Kiedy także zamyka się kwiat? (Na noc.) — Dlaczego każdy kwiat nie wydaje nasiona? (Bo niekażdy zostaje zapylony.) — Dlaczego bardzo mało rozmnaża się z nasienia? (Bo nasienia ma mało i nie dostawszy się na podatny grunt, niszczeją.) — Dlaczego zawilca nie lubią zwierzęta?

Zadanie domowe: Zawilec gajowy jako wędrowiec. Zawilec gajowy karmiciel owadów. Rysunki: Narysuj kłącze zawilca, liść, kwiat!

Zarzecze. Jan Mirocha.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: „Wprowadzenie litery „d“ *).

Przystępując do omówienia niektórych momentów wspomnianej lekcji, podkreślam przedewszystkiem dobre chęci autora, który dokładnie opisując lekcję, chce obszernie i wyczerpująco przedstawić swój punkt widzenia na tę sprawę. Ma się też wrażenie, że autor podaje to wszystko, co wedle jego zdania konieczne jest do osiągnięcia celu. — Rozumie się, że wybór sposobu użytego w opracowaniu lekcji jest rzeczą indywidualną, zawsze jednak opierać się musimy na podstawowych zasadach dydaktyczno-wychowawczych. Omawiając tedy niektóre momenty tej lekcji, zasad powyższych chciałbym się trzymać.

Uważam za rzecz wskazaną, nawiązywać pogadanki szkolne do życia dzieci, dobre to jednak jest wtedy, gdy nie będzie w tem nic stucznego ani naciągniętego; w tym bowiem razie naginalibyśmy życie do lekcji a nie tę do życia. Zdarzy się, że czasem jakiś moment z zajęć dziatwy w czasie przerwy posłuży nam jako nawiązanie lekcji, nie można jednak tego przeprowadzać w ten sposób, jak to uczynił autor. Stwarza się bowiem w tem przygotowaniu komedyjkę, w niektórych punktach mocno przeciągniętą, i stucznie będzie to, co chce nauczyciel wykorzystać jako naturalne zjawisko. W inscenizowaniu przygotowania podanego przez autora zużywa się tyle wysiłków, aby ... życie nagiąć do celu nauczycielowi potrzebnego, a przecież ten sposób nie jest lepszy od gotowego podania potrzebnych wyrazów.

Poważne zastrzeżenia budzi treść tego przygotowania pod względem wychowawczym. Bawią się dzieci, które mają ku temu ochotę, gdy zaś wśród tej gromadki znajdzie się nauczyciel, należy przypuszczać, że niesnaski, które autor chce widzieć, miejsca mieć nie powinny, gdyby jednak to zdarzyło się, postaramy się w taktowny sposób je usunąć. Jeżeli pozwalamy nazywać zachowanie niechętnej zabawie dziewczynki niedobrem, złośliwem i leniwem, to nie wiem, czy mamy tu do czynienia z niedopatrzeniem czy też niezastanowieniem się nad tem, jakie następstwa może mieć to dla niesłusznie przezwanego dziecka.

Jeżeli chodzi o lekcję przeprowadzoną w klasie, to słusznie chciałby autor użyć obrazka większych rozmiarów, zdaje mi się jednak, że, jeżeli do wyprowadzenia „d“ koniecznie będzie mu potrzebny obrazek tej samej, co w elementarzu treści, można rycinę książkową odpowiednio powiększyć. Nie można — o ile chodzi o omówienie samego obrazka — opuścić tej sposobności, aby dzieciom pozwolić wypowiedzieć się swobodnie o treści obrazka. A może one wypowiedzą się inaczej, niż tego oczekujemy? I to im wolno. W takim wypadku może nauczyciel dać kilka szczegółów ze swej strony lub opowiedzieć na temat obrazka powiastkę z podkreśleniem w niej zdania, które w dalszem opracowaniu zechce wyodrębnić.

Następuje powtórzenie powiastki przez dzieci, wyodrębnienie zdania, podział na wyrazy, analiza wyrazu w celu wyprowadzenia „d“. Doprowadziwszy do tego, każemy dzieciom wyszukiwać wyrazy z „d“ na początku, w środku i na

*) Nr. 3 *Przyjaciela Szkoły* (5 II 1929).

końcu. Te ćwiczenia są konieczne (winny być przez zastosowanie „d“ w dyktacie — przeprowadzone) do wyrobienia wprawy odróżniania tego dźwięku w wyrazach. Obserwowanie układu ust przy wybrzmiewaniu tego dźwięku jest potrzebne. Kiedy ćwiczenia słuchowe ukończymy, przystępujemy do graficznego przedstawienia dźwięku „d“. W tym celu pokazuje nauczyciel wydrukowane a przedtem analizowane zdanie.

Nie przypuszczam, aby — jak chce autor — dzieci same odczytywały zdania z nową literą, gdy zaś i takie w klasie znajdują się, nie możemy do nich ograniczać się wiedząc, że są i takie dzieci, które tego nie umieją.

Celem użycia i przyswojenia nowych wiadomości stosujemy teraz dyktat przy użyciu alfabetu ruchomego a więc układanie zdań. Ćwiczeń tych autor zupełnie nie uwzględnia, przystępując odrazu do pisania „d“ a i z tem załatwia się nader prędko. Nie uwzględnia ćwiczeń ręki jak pisanie przez dzieci litery w powietrzu czy piasku lub modelowaniu z plastyliny.

Opuszczenie tych rzeczy uważam za poważne uchybienia, bo jakkolwiek autor pisze, że „dzieci piszą ją odrazu zupełnie poprawnie“, zgodzić się z takiem postępowaniem nie mogę, gdyż mogłoby ono być stosowane wobec dorosłych analfabetów a nie w stosunku do siedmioletnich dzieci. Szkoda, że autor nie wspomniał, w ilu lekcjach opracował tę jednostkę metodyczną.

Nie chcąc być drobiazgowym, opuszczam niektóre inne usterki i na tem kończę swe uwagi, dodając, że czytanie elementarza jest ćwiczeniem zastosowywanem po zupełnem przyswojeniu nowej litery, a ćwiczenia poprzednie mogą być zupełnie innej treści niż to jest w elementarzu. Wł. Choma (Sambor.)

*

Według mego zdania podane przez autora nawiązanie, a raczej przygotowanie nie jest dobre. Wytworzenie tej samej sytuacji, którą przedstawia ilustracja jest ogromnie sztuczne, trudne, prawie niemożliwe. Przecież dzieci niekoniecznie muszą się bawić w dany dzień w podaną przez autora grę; mogłyby bawić się np. w gonitwę. Dalej, gdyby dzieci istotnie bawiły się w grę „Lata ptaszek“ to niekonieczne byłyby niesnaski, które mają dać nauczycielowi sposobność do zachęty „Dalej na nowo“. Nie można także przypuszczać, że właśnie jakaś Hela byłaby uparta i bawić się nie chciała. Nie można liczyć i na to, że dzieci powtórzą zdania nauczyciela; mogłyby przecież zupełnie inaczej zachować się i przemawiać do upartych koleżanek i kolegów. Zaznaczyć także trzeba, że nazywając Helę leniwą, nauczyciel popełniłby bezwarunkowo wielki błąd, mogący pociągnąć za sobą przykre następstwa. Dzieci, które to określenie słyszały od takiego autorytetu, jakim jest dla nich nauczyciel, powtórzyłyby je potem same i niewątpliwie przy lada sposobności dokuczałyby Heli tym epitetem. To zaś stałoby się powodem licznych przykrości, a przez to przygnębienia dla Heli. Doświadczenie uczy, że takie określenia zwykle towarzyszą danym ludziom nieraz przez całe lata i tem bardziej nie powinny one pochodzić z ust nauczyciela.

Opierając się na powodach wyżej podanych, uważam, że możliwość zrealizowania nawiązania przez autora podanego jest bardzo wątpliwa. Dodam

tutaj jeszcze, że ukazanie się nauczycielki, która woła dzieci do klasy, zdaje mi się być zupełnie zbyteczne. Przyczynia się ono tylko do wzmożenia sztuczności i sprawia, że nawiązanie to robi wrażenie wyćwiczonego teatrzyku. Tak samo dobrze mógłby powiedzieć nauczyciel „chodźmy teraz do klasy".

Jeżeli chodzi o przeprowadzenie samej lekcji to i tam można znaleźć usterki. Mianowicie nauczyciel poleca dzieciom samym odszukać dany obrazek. Sądzę, że nie obyłoby się przytem bez pewnego zamieszania, a zresztą wątpliwe jest, czy dzieci istotnie odnalazłyby tę ilustrację, bo między nią a rzeczywistością zachodziły jednak dość wielkie różnice. (Na ilustracji — mało dzieci, łąka, tata, dom mieszkalny, brak pani, w rzeczywistości — wielka ilość dzieci, boisko szkolne, nauczyciel, szkoła, pani.) Dlatego też uważam, że należałoby raczej określić dzieciom, gdzie ten obrazek się znajduje. Zwrócenie się nauczyciela do dzieci z poleceniem obserwowania obrazka jest niejasne. Nauczyciel mówi: „Patrzcie na obrazek i powiedzcie mi coś ciekawego". Sądzę, że dzieci nie dałyby odpowiedzi podanych przez autora na takie polecenie. Wogóle cały szereg tych odpowiedzi wygląda tak, jakby dzieciom ktoś podpowiadał, albo jakby były tego wyuczone. Przy omawianiu wyżej opisanego obrazka posypałby się niewątpliwie cały szereg zupełnie innych domysłów. Za błędne uważam pisanie przez nauczyciela zdań na tablicy w czasie pogadanki, bo to spowodować może u dzieci rozproszenie uwagi i pewnego rodzaju rozdwojenie myśli. Wypada bowiem, że muszą one myśleć o tem, o czem mówią, a jednocześnie z ciekawością zwykłą dzieciom starają się wysylabizować to, co nauczyciel pisze na tablicy. Lepiej byłoby, gdyby nauczyciel poprzednio napisał konieczne zdania na drugiej stronie tablicy i odwrócił ją po skończonej pogadance. Co do pisania nowej litery, to autor uważa, że dzieci same potrafią ją pisać. Sądzę jednak, że lepiej byłoby, gdyby nauczyciel, choćby ze względu na uczniów słabszych, sam, zupełnie wolno napisał tę literę na tablicy. Przyczyniłoby się to do lepszego uzmysłowienia, jak ta litera powstaje. Zadanie domowe podane przez autora uważam za zbyt obszerne dla dzieci klasy pierwszej. Samo czytanie zajęłoby dzieciom tym niemało czasu; więcej jeszcze trudności sprawiłoby przepisanie tej stosunkowo dość długiej czytanki. Jeżeli dodamy do tego szukanie wyrazów, to zadanie to stanowczo przekracza siły siedmioletniego dziecka.

Jeżeli chodzi o strony dodatnie tej lekcji, to dobry dla klasy pierwszej jest sam pomysł użycia zabawy jako nawiązania, bo dzieci, przerabiając czytankę, mogły mieć wrażenie dalszej zabawy. Nawiązanie takie może przyczynić się do większego zainteresowania się czytanką. Dobre jest również kojarzenie rachunków z językiem polskim (przy liczeniu osób na obrazku), dalej krótki sposób podania nowej litery. Dla dzieci tych bowiem nie stanowi już nowości uczenie się nowej litery i dlatego długie omawianie tego byłoby nudne, męczące a zbyteczne. Za dobre uważam również: sposób czytania, czyli ćwiczenia nowej głoski, tworzenie zdań przez dzieci, szukanie wyrazów z nową literą jak i rysowanie niektórych wymienionych przedmiotów. Przyczynia się bowiem to wszystko do rozwinięcia u dzieci, tak bardzo pożądanej samodzielności.

M. Ociepkówna (Poznań).

POWSZECHNE KONGRESY PEDAGOGICZNE W R. 1929.

Trzeci kongres światowej federacji zrzeszeń pedagogicznych.

(25 VII — 4 VIII 1929, w Genewie.) Organizowany przez Międzynarodowe Biuro Wychowania, w Polsce przez Komitet, utworzony przez organizacje, skupiające zrzeszenia nauczycielskie.

Kongres obradować będzie w 14-u sekcjach, przewidywane są ponadto nieliczne zebrania plenarne. W czasie Kongresu odbędzie się wystawa pedagogiczna, poświęcona przedewszystkiem pomocom naukowym i literaturze dla młodzieży. Wyświetlane będą odpowiednie filmy.

Tematy obrad sekcyjnych:

1. Dom i szkoła, stowarzyszenia rodziców i nauczycieli.
2. Zdrowie, jako cel wychowania.
3. Wychowanie praktyczne (poza kształceniem zawodowem).
4. Zrzeszenia nauczycielskie i administracja szkolna.
5. — 7. Współpraca międzynarodowa w imię dobrej woli: zagadnienia ogólne, przygotowanie nauczycielstwa, program nauczania o Lidze Narodów.
8. Dziecko „trudne".
9. Życie wsi i organizacja wychowania na wsi.
10. Wychowanie przedszkolne.
11. Szkoła i społeczeństwo.
12. Wychowanie, prasa i wydawnictwa.
13. Zagadnienia międzynarodowe pracy bibljotek.
14. Ze szkoły do warsztatu (postulaty Międzynarodowego Biura Pracy).

Dla uczestników Kongresu przewidywane są różne ułatwienia pobytu w Genewie i zwiedzania. Dla uczestników z Polski prawdopodobnie będzie urządzony przy pomocy Francuskiego Biura Wychowania dom wakacyjny na francuskim brzegu jeziora genewskiego.

Zapisy będą przyjmowane za pośrednictwem Komitetu Polskiego, w Genewie muszą być zarejestrowane przed 31 maja. Karty uczestnictwa otrzymywać można w Komitecie Polskim, Warszawa, Śniadeckich 8.

Powszechna konferencja w sprawach nowego wychowania (8 — 21 VIII 1929).

Konferencja, organizowana jako V Międzynarodowy Zjazd Ligi Nowego Wychowania przez Sekcję Skandynawską Ligi, odbędzie się w Helsingör, pięknej miejscowości letniskowej (o 45 minut drogi koleją od Kopenhagi), w zamku Kronborg (słynnym terenie akcji szekspirowskiego Hamleta).

Główny temat Konferencji stanowią: psychologja nowoczesna i programy szkolne. Organizacja Konferencji ma ułatwić pracę pogłębioną i zapoznanie się zarówno ze współczesnemi prądami nauk pedagogicznych jak i z dorobkiem praktyki wychowawczej. Program przewiduje: odczyty na zebraniach plenarnych, obrady sekcyjne i kursy (dla osób specjalnie zapisanych wnoszących dodatkową opłatę).

Odczyty poruszać będą tematy następujące: Filozofja nowego wychowania. Psychologja dziecka. Technika nauczania. Realizacja nowej szkoły w szkolnictwie publicznem i prywatnem. Badanie programów.

Kursy poświęcone będą sprawom następującym: Wychowanie przez pracę planową. Metoda zamierzeń. Pogadanki o sztuce. Plan daltoński. Technika winnetkowska. Metoda Decroly'ego. Psychologja indywidualna. Analiza programów szkolnych. Rytmika. Psycho-analiza w wychowaniu.

Sekcje (grupy) będą dyskutowały nad następującemi zagadnieniami: Zagadnienie „dziecka trudnego". Psychologja nowego wychowania. Filozofja nowego wychowania. Dziecko i religja. Warunki społeczne przebudowy szkolnictwa. Żłobki. Przedszkola. Szkoły powszechne. Dziecko i sztuka. Oświata

dorosłych ze szczególnem uwzględnieniem Duńskiej Wyższej Szkoły Ludowej. Wychowywanie rodziców i życie dziecka w domu. Testy i ich znaczenie w nauczaniu. Wychowanie w duchu porozumienia światowego i kształcenie nauczycieli. Postępy nowej szkoły w różnych krajach.

Dla uczestników Konferencji zorganizowane będą zwiedzania i wycieczki, między innemi parodniowy wyjazd do Szwecji i Norwegji. Wystawa kultury i szkolnictwa skandynawskiego jest przygotowywana, możliwe są wystawy krajów zaproszonych. Zamierzone jest zorganizowanie międzynarodowej księgarni, Program przewiduje rozrywki, wieczory narodowych pieśni i tańców.

Zapisy są przyjmowane tylko do 1 kwietnia (w Warszawie pod adresem wyżej podanym tylko do 20 marca). Wkładka wynosi 25 złotych. Komitet Polski pobiera dodatkowo na koszta organizacyjne 10 zł. Wspólny wyjazd jest przewidywany. Uczestnicy będą mieli zapewnione ulgi kolejowe.

Uzyskanie pomieszczeń jest w Helsingör trudne, dlatego też wcześniejsze zamawianie jest konieczne. Organizatorzy Konferencji ogłaszają zapisy na lokale różnych kategoryj: A — w hotelach pierwszorzędnych z lunchem i obiadem w cenie $15^1/_2$ korony dziennie, t. j. w przybliżeniu 531 zł za cały okres Konferencji lub w pierwszorzędnych pensjonatach, mniejszych hotelach i komfortowych mieszkaniach z lunchem i obiadem po 11 kor. dziennie (w przybliżeniu 363 zł za cały okres). B — w pensjonatach lub domach prywatnych — skromniejsze za 8 kor. dziennie (około 266 zł na cały czas), C — mieszkanie z pierwszem śniadaniem, bez innych posiłków — 4 korony dziennie. D — (w ograniczonej liczbie) pomieszczenia wspólne, częściowo w namiotach, z całodziennem utrzymaniem po 6 koron dziennie (około 195 zł za cały czas Konferencji).

Szczegółowe programy obu zjazdów i karty zgłoszeń uczestnictwa można otrzymywać za pośrednictwem zarządów wszystkich zrzeszeń nauczycielskich i bezpośrednio w Komitecie polskim (Śniadeckich 8, lokal Wolnej Wszechnicy Polskiej), narazie tylko listownie.

Uczestnicy zjazdów są proszeni o zaopatrywanie się w polecenia organizacyj, do których należą, (niezbędne przy uzyskiwaniu ułatwień wyjazdowych.) Dla należytego zorganizowania przedstawicielstwa polskiego ważne jest nadsyłanie wiadomości: jakie zagadnienia najbardziej interesują danego uczestnika, w jakich sprawach może przygotować przemówienie dyskusyjne lub informacyjne, w jakim języku zamierza przemawiać.

W związku ze zjazdem genewskim przeprowadzona jest ankieta w sprawie książek dla młodzieży.

Dla zjazdu w Helsingör mają być przygotowane pieśni polskie (jako część śpiewnika ogólnego). Pożądany byłby udział w organizowaniu na wieczorach rozrywkowych — tańców narodowych, przewidzianych w programie.

3. Powszechna konferencja kształcenia dorosłych (Cambridge. 22 — 28 VIII 1929).

Organizowana przez Wszechświatowe Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych, w Polsce przez Komitet na Rzeczpospolitą Polską (Hipoteczna 8), poświęcona będzie omówieniu zagadnień następujących:

Podstawy i zagadnienia kształcenia dorosłych. Intensywność i ekstensywność w oświacie pozaszkolnej. Działalność oświatowa wśród robotników przemysłowych. Stosunek wykształcenia ogólnego i zawodowego. Na posiedzeniach sekcyjnych omawiane będą ponadto: oświata wsi, radjo, bibljoteki, praca wśród marynarzy, rozszerzanie działalności uniwersytetów, ogniska oświatowe, nauczycielstwo dorosłych,

Dla uczestników przygotowywany jest międzynarodowy przewodnik, zawierający dane o pracy oświatowej całego świata. Komitet polski przygotowuje podręcznik polski.

4. Zjazd Międzynarodowego Biura Państwowych Związków Nauczycielstwa Publicznych Szkół Średnich
(Haga, w lipcu lub może w początkach sierpnia).

Porządek dzienny Zjazdu: Szkoła średnia dla dziewcząt.

Udział Polski organizuje Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, jako członek Polskiego Międzynarodowego Biura.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY.

Nr. 3. (19 stycznia 1929.) Rok XLVIII. Treść: Jednolity front nauczycielski. — A. Rożnowski: Sprawa szkolnictwa mniejszościowego na Śląsku na terenie Ligi Narodów (II.) — M. Gabszewiczówna: Język ojczysty a język obcy w nauczaniu szkolnem. — Jeszcze o I zjeździe nauczycieli języków nowożytnych. — K. Dawidowski: Junior High Schools w Stanach Zjednoczonych Ameryki, itd.

Nr. 4. (26 stycznia 1929.) Treść: J. Grabowski: U progu reformy szkoły średniej (I.) — J. Rollauer: Przesądy i dogmaty w nauce języków żywych. — L. Płoszewski: O odrobinę szacunku dla ciężkiej pracy ludzkiej.

Nr. 5. (2 lutego 1929.) Treść: Na powitanie I zjazdu neofilologicznego. — J. Grabowski: U progu reformy szkoły średniej (II.) — Z. Iwaszkiewiczowa: 3 kongresy pedagogiczne międzynarodowe w lecie 1929 r.

Nr. 6. (9 lutego 1929). Treść: T. N. S. W. wobec zarządzeń P. Ministra W. R. i O. P. w sprawie zmian w planach szkolnych. — L. Bykowski: Program nauk przyrodniczych w gimnazjach. — Z. Ślusarska: Jeszcze w sprawie wychowania dziewcząt. — Ski: O poziom naukowy i wychowawczy w szkołach prywatnych. — P.: Odbudowa i rozwój szkoły w Niemczech.

Nr. 7. (16 lutego 1929). Treść: Po wystawie szkolnej w Warszawie. — K. Chmielewski: Z dziejów metodologji (I.) — J. Kołudzka: Pierwszy Zjazd nauczycieli języków nowożytnych.

Nr. 8. (23 lutego 1929). Treść: K. Chmielewski: Z dziejów metodologji (II). — F. Z.: Nauczanie fizyki w szkołach średnich. — S. Kisielewska: Geneza programów u nas i gdzieindziej.

Nr. 9. (2 marca 1929). Treść: A. Łaniewski: Profesorowie! Uczcie się od analfabetów. — W. Szyszkowski: Z praktycznych zagadnień nauczania języka polskiego (I).

Nr. 10. (9 marca 1929). Treść: W. Szyszkowski: Z praktycznych zagadnień nauczania języka polskiego (II). — A. Brossowa: Sprawa wykształcenia kobiecego w Niemczech. — M. Tyrowicz: O nowe podstawy wiedzy o Polsce współczesnej.

ROBOTY RĘCZNE. Organ Sekcji Nauczycieli Robót Ręcznych Z. P. N. S. R. Redakcja: Wiktor Snopek, Tomaszów Maz. — Seminarjum.

Nr. 5. (Grudzień 1928.) Rok II. Treść: F. Pększyc: O słownictwie techniczno-rzemieślniczem polskiem. — Lachim: Historja książki i jej oprawy. — L. Rudawski: Wyrób barwnych papierów introligatorskich. — Poradnik techniczny.

RUCH PEDAGOGICZNY.

Nr. 2. (Luty 1929.) Rok XVI (XVIII.) Treść: A. Ferrière: Szkoła aktywna i metody aktywne. — A. Rowid: Monografje dzieci w świetle psychologji strukturalnej. (Dokończenie) — R. Taubenszlag: System daltoński. — J. Melchertówna: Organizacja szkoły powszechnej w Brukseli.

SZKOŁA.

Nr. 2. (Luty 1929). Treść: F. Jaros: Niewytrwałość naszej młodzieży i środki zaradcze na przyszłość. — Ś. p. Karol Dawidowski: — Wychowanie fizyczne w szkołach i społeczeństwie. — B. Wytrążek: Dziecko a pieniądz. — W klasie. — Sprawy samokształceniowe. — Oceny i sprawozdania. — Bibljografja. — Przegląd czasopism. — Kronika.

SZKOŁA ZAWODOWA.

Zeszyt 6. (Luty 1929.) Rocznik III. Treść: J. Słomczyński: Wady i braki psychiczne młodzieży oraz ich przyczyny (I). — F. Tokarski: Wiadomości z mechaniki ciał stałych. — L. Krąkowski i J. Małecki: Kreślenia geometryczne. Działanie na kątach. — F. Ober: Nauka o materjałach — chemja rzemieślnicza. — W. Przanowski: Udział Ministerstwa W. R. i O. P. w Pow. Wystawie Krajowej. — A. Staniszewski: Poradnictwo zawodowe w Niemczech. — Rozbudowujmy szkolnictwo zawodowe. — Rola radja w życiu młodzieży. — Czasopiśmiennictwo zawodowe zagraniczne.

Nr. 7. (1 Marzec 1929). Rok III. Treść: J. Słomczyński: Wady i braki psychiczne młodzieży oraz ich przyczyny (II). — R.: Wychowanie fizyczne i sport w Polsce.

SPRAWY SZKOLNE. Organ Związku Inspektorów Szkolnych w Rzeczypospolitej Polskiej. Kwartalnik, poświęcony administracji szkolnej, nauczaniu i wychowaniu. Redakcja: Warszawa, Polna 78, m. 4.

Nr. 4. (Październik—grudzień 1928). Rok IV. Treść: St. Kopczyński: Zadania higjenistki szkolnej. — J. Kepota: Uwagi o organizacji szkoły powszechnej w Czechosłowacji. — J. Hellmann: Powszechna Wystawa w Poznaniu. — Z życia organizacyjnego inspektorów szkolnych.

ŻYCIE SZKOLNE.

Nr. 3. (Marzec 1929.) Rok VII. Treść: St. Szober: Jak powstaje znaczenie wyrazu? — L. B.: Współczesne kierunki psychologji (c. d.). — J. Janicki: Hugo Kołłątaj jako pierwszy historyk wychowania w Polsce (c. d.) — W. Horoch: Zagadnienie wolności woli (c. d.) — Tematy wypracowań w oddz. VI. — K. Dzieduszko: Nauka o Polsce współczesnej. — T. Sujczyński: Uzasadnienie psychologiczne zapobiegania błędom przy nauce ortografji. — J. Grusza: Kilka najważniejszych szczegółów zaznajamiania dzieci z mierzeniem pól i objętości.

OPIEKA NAD DZIECKIEM. Czasopismo, poświęcone ochronie macierzyństwa, opiece nad dziećmi i młodzieżą. Dwumiesięcznik. Redakcja: Warszawa, Jasna 11.

Nr. 6. (Listopad—grudzień 1928). Rok VI. Treść: F. Cieszyński: Higjeniczno-wychowawcze znaczenie ogródków rodzinnych.

WYCHOWANIE FIZYCZNE.

Zeszyt 2. (Luty 1929.) Rok X. Treść: Przełomowe rozporządzenie. — W. Prażmowska: Wychowanie fizyczne zagranicą, — W. Sikorski: Z organizacji i metodyki wychowawczej. — Oceny książek. — Z towarzystw, instytucyj i zjazdów. — Z ruchu ćwiczebnego. — Kronika. — Resumés.

Nr. 3. (Marzec 1929). Treść: E. Piasecki: Teorja wychowania fizycznego a dziedziny pokrewne. — K. Stojanowski: Przyczynek do analizy sprawności fizycznej. — P. Klamrzyński: Sprawność fizyczna a budowa ciała.

PRZEGLĄD POWSZECHNY. Miesięcznik poświęcony sprawom religijnym, kulturalnym i społecznym. Redakcja: Kraków, Kopernika 26.

Nr. 541. (Styczeń 1929.) Rok XLVI. Treść: Cz. Falkowski: Luter w świetle nowych badań. — L. Caro: Idea gospodarcza Polski. —

E. Słuszkiewicz: Wpływ chrześcijaństwa na sekty indyjskie. — T. Stryjeński: Polacy w Fryburgu. — M. Gumowski: Architektura i styl przedromański w Polsce. — J. Feldman: Dziesięciolecie badań historycznych w Polsce odrodzonej.

Nr. 542. (Luty 1929.) Treść: M. Morawski: „W Chrystusie" — E. Kosibowicz: (ks. Józef Smogulecki) nieznany misjonarz polski. — Cz. Falkowski: Luter w świetle nowych badań. — J. Dorda: Zagadkowe pokrewieństwo elektronów z światem.

Nr. 543. (Marzec 1929). Treść: J. Urban: Città del Vaticano. — Ks. A. Szlagowski: Zmartwychwstanie Polski. — J. Bobrzyński: Czy Polska jest państwem sezonowem? — E. Kwiatkowski: Czem Polska dzisiejsza różnić się winna od Polski dawnej. — I. Baliński: Niebezpieczeństwa Polski wewnętrzne. — A. Romer: Co Polska może i powinna dać światu? — St. Podolewski: O poszanowanie kobiety.

PRO CHRISTO. Organ Młodych Katolików. Miesięcznik. Redakcja: Warszawa, Moniuszki 3a.

Nr. 1. (Styczeń 1929.) Rok V. Treść: Ks. A. Bogdański: Święta rodzina. — ks. A. Stonner: O znaczeniu i wartości Pisma św. — B. Załuski: Z zagadnień obyczajowych.

Nr. 2. (Luty 1929). Treść: St. Janczewski: Pojedynek i walka z nim.

Nr. 3. (Marzec 1929.) Treść: J. S. K.: Metody pracy w Chrześcijańskim Uniwersytecie Robotniczym.

PRZEGLĄD WSPÓŁCZESNY. Miesięcznik. Redakcja: Kraków, Sławkowska 32.

Nr. 81. (Styczeń 1929). Rok. VIII. Treść: H. Schwann: Młodzież niemiecka. — J. Feldman: Mocarstwa wobec powstania styczniowego.

Nr. 82. (Luty 1929).

Nr. 83. (Marzec 1929). Treść: P. Rybicki: O zmianach w obyczajności współczesnej.

PRZEGLĄD OŚWIATOWY. Miesięcznik Towarzystwa Czytelni Ludowych, poświęcony sprawom oświatowym i kulturalnym. Redakcja: Poznań, ul. Fr. Ratajczaka 16.

Nr. 1. (Styczeń 1929.) Rok XXIV. Treść: Ks. W. Lęga: Regjonalizm w ramach T. C. L. — I. Prot: Czytelnik i książka. — I. Prusinkiewicz: Książki w naszych bibljotekach. — Ankieta Polskiego Instytutu Socjologicznego. — Ruch wydawniczy i czytelnictwo w r. 1928. — K. H.: Instytut Teatrów Ludowych. — Notatki oświatowe, bibljotekarskie, szkolne, literackie. — Recenzje książek. — Bibljografja oświatowa. — Materjały do wieczornic i wykładów.

PRZEWODNIK SPOŁECZNY. Miesięcznik poświęcony kierownictwu stowarzyszeń polskich. Redakcja: Poznań, Podgórna 12b.

Nr. 1. (Styczeń 1929).

Nr. 2. (Luty 1929.) Treść: M. Niesiołowska: Kobieta w walce z demoralizacją.

OCHRONA PRZYRODY. Organ Państwowej Rady Ochrony Przyrody. Redakcja: Kraków, Lubicz 46.

Zeszyt 8. Treść: J. Raczorski: Rezerwat cisowy w Puszczy Tucholskiej. — J. Sokołowski: Gniazda ptasie w skrzynkach. — R. Kuntze: Stanowiska szczurka pszczołojada na małopolskiem Podolu. — J. Wołoszyńska: O rezerwat nad Piaśnicą. — E. Massalski i K. Kaznowski: Piaskowcowe

skałki góry Piekło pod Niekłaniem. — St. Kreutz: Gipsowe turnie w Głuszkowie pod Horodeńką. — W. Midowicz: Przyszły Park Narodowy na Babiej Górze. — A. Wodziczko: Wielkopolski park natury w Ludwikowie pod Poznaniem. — Ochrona przyrody zagranicą.

PRZEGLĄD MUZYCZNY. Organ Zjednoczenia Polskich Związków Śpiewaczych. Redakcja: Poznań, Głogowska 65.

Nr. 1 (20 stycznia 1929). Rok V.

PRZYRODA I TECHNIKA. Miesięcznik wydawany staraniem Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. Kopernika. Redakcja: Katowice, Województwo, Wydział Oświecenia Publicznego.

Zeszyt 1 (Styczeń 1929). Rok VIII. Treść: A. Zierhoffer: Czy klimat ziemi ulega zmianom? — Postępy i zdobycze wiedzy.

Nr. 2 (Luty 1929). Treść: M. Sokołowski: Wielki obryw górski w Szwajcarji. — Z. Łokuciejewski: Stosowanie prądu elektrycznego do podniesienia rozwoju i płodności roślin. — B. Halicki: Mróz jako czynnik rzeźbotwórczy.

WIADOMOŚCI GEOGRAFICZNE. Miesięcznik poświęcony przeglądowi spraw geograficznych w Polsce i zagranicą. Redakcja: Kraków, Grodzka 64.

Nr. 2 (Luty 1929.) Treść: Ruch geograficzny w świecie i w Polsce. — Towarzystwa i komisje, czasopisma i stacje naukowe.

SZTUKI PIĘKNE. Miesięcznik, poświęcony architekturze, rzeźbie, malarstwu, grafice i zdobnictwu. Organ Polskiego Instytutu Sztuk Pięknych. Redakcja: Kraków, plac Matejki, Akademja Sztuk Pięknych.

Nr. 1 (Styczeń 1929). Rok V. Treść: J. Bystroń: Polskie drzeworyty ludowe. — Kronika artystyczna. Numer zdobi 39 reprodukcyj oraz jedna wielobarwna rotograwjura: „Matka Boża".

Nr. 2 (Luty 1929). Rok V. Treść: J. Warchałowski: „Ład". — A. Kuhn: Stanowisko Niemiec w nowszej sztuce europejskiej. — J. Mehoffer: O artyście. — Kronika artystyczna. Numer zdobi 26 reprodukcyj w tekście oraz 1 wielobarwna rotograwjura z obrazu F. Pautscha „Kobieta z dzieckiem".

JĘZYK POLSKI. Organ Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego. Dwumiesięcznik. Redakcja: Kraków, Salwator, Gontyna 12.

Nr. 1 (Styczeń—luty 1929). Rok XIV. Treść: A. Kleczkowski: Maszty, żagle i reje czteromasztowe. — W. Taszycki: Stpol. wwieźnica. — K. Schramm: Jaka mać, taka nać. — J. Czubek: Ługoń i jego przodkowie. — J. Birkenmajer: Wymowa rymów. — E. Oestereicherówna: Stary pryk. — St. Ciszewski: Puch ziemny. — E. Klich: Każdy nic... — F. B.: Gramatyczny rodzaj komety. — S. Ciszewski: Mszana i Przemsza. — K. Nitsch: Dodatkowe opinje w sprawie poprawnej wymowy.

PORADNIK JĘZYKOWY. Miesięcznik. Redakcja: Kraków, Podwale 7.

Zeszyt 1 (Styczeń 1929). Rok XXIV. Treść: Po przerwie. — R. Zawiliński: Opieka nad językiem, jej środki i sposoby. — J. Rzewnicki: Uwagi czytelników (w sprawie instynktu słowotwórczego „ulicy"). — Zapytania. — J. Lange: Roztrząsania. (Znaczenie wyrazów roztropność, roztropny.) — Zbiór urzędowych.

Nr. 2 (Luty 1929). Treść: A. A. Kryński: Archiwista i archiwarjusz. — R. Z.: Niedbalstwo czy zła wola?

ŚWIAT KSIĄŻKI. Czasopismo poświęcone zagadnieniom czytelnictwa, krytyki, miłośnictwa, zdobnictwa oraz grafiki książki. Red.: Warszawa, Rynek Starego Miasta 11.

Nr. 1, 2, 3 (Październik—listopad—grudzień 1928) poświęcone książce w Polsce odrodzonej.

Nr. 4, 5 (styczeń—luty 1929) poświęcone książce dla dzieci i młodzieży.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

KOMUNIKATY SEKCJI WYCIECZKOWEJ OGNISKA NAUCZYCIELSKIEGO w Krakowie. Adres: Rynek Główny 29. II. Konto w P. K. O. Nr. 400769.

a) Kolonja nauczycielska w Helu. Jak w latach ubiegłych tak i w tym roku organizuje Sekcja kolonję wypoczynkową na lipiec i sierpień nad morzem w Helu.

Hel, wśród pięknych lasów szpilkowych, posiada najlepsze warunki stacji klimatycznej. Zalecają go zarówno rozległa plaża, znakomite kąpiele morskie jak i doskonałe położenie, umożliwiające za pośrednictwem komunikacji kolejowej i wodnej (parowcami, łodziami motorowemi) tanie i wygodne zwiedzenie całego polskiego wybrzeża bałtyckiego. Kolonja mieści się w dwu do trzech z najpiękniejszych i słonecznych wil dwupiętrowych w środku miejscowości z przepięknym widokiem na morze i port pasażerski. Pokoje dwu- i trzyosobowe, umeblowane, z elektrycznem oświetleniem. Weranda duża, słoneczna, oszklona z widokiem na morze, mieszcząca naraz 60 osób, służąca również na zabawy i zebrania towarzyskie. — Utrzymanie obfite. Liczne wycieczki np. do Gdańska, Oliwy, Sopot, Orłowa, Gdyni, Oksywji, Kartuz, Wejherowa, Rózewia itd., koncerty, dancingi i inne zabawy w „Domu Zdrojowym" przyczynią się do urozmaicenia pobytu.

Kolonja trwa 8 tygodni i dzieli się na dwa sezony: pierwszy od 2 lipca do 31 lipca, drugi od 1 sierpnia do 28 sierpnia. — Koszta mieszkania i całodziennego utrzymania wyniosą około 9 zł od osoby. (W miejscowych pensjonatach od 15 zł wzwyż.) Na kolonję można zgłaszać się już od dnia dzisiejszego. Zadatek 100 zł płatny miesięcznemi ratami do dnia 5 czerwca na lipiec, a do 5 lipca na sierpień.

Zgłoszenia przyjmuje i wszelkich informacyj co do kolonji w Helu udziela kol. Aleks. Korzeniowski, Kraków, Felicjanek 5. Pieniądze przesyłać na konto Sekcji wycieczkowej w P. K. O. Nr. 400769.

b) Kolonja nauczycielska na Rab (Jugosławja). Sekcja urządza w początkach lipca br. pięciotygodniową kolonję wypoczynkową nad pełnem morzem na wyspie Rab w Dalmacji. Rab posiada łagodny klimat, w lecie bez deszczów, o przeciętnej temperaturze 25 stopni C.

Koszta kolonji wyniosą (kolej, statek, wizy, pięciotygodniowe utrzymanie) około 780 zł. O paszport stara się każdy uczestnik sam w swem starostwie.

Zgłoszenia przyjmuje i informacji udziela Sekcja Wycieczkowa. Zadatek w kwocie 200 zł tylko do dnia 15 maja br.

c) Wycieczka do Szwajcarji potrwa 17 dni tj. od 12 do 29 sierpnia br. i obejmie zwiedzenie Wiednia, Salzburgu, Sargans, Rapperswylu, doliny Lintal, wodospadu Renu, Zürychu, Jeziora Czterech Kantonów, Brunnen, Flüelen,

Gäschenen, Luzerny, Meiringen, jaru Aary, wodospadu Reichen, szczyt Pilatusa (kolej zębata), jeziora Brieńskiego, wodospadu Giessbach, doliny Lauterbrunnen, wodospad Trümmel i Staubach, Berna, Lozanny, Genewy z jeziorem, Interlacken, lodowca, zwiedzenie różnego typu szkół i wiele innych szczegółów. Nadto będzie dana sposobność pojechać na szczyt Jungfrau.

Wycieczka łatwa, gdyż do podanych punktów dojedzie się koleją lub statkiem. Koszta całej wycieczki wraz z paszportem, wizami, koleją, hotelami, statkami, utrzymaniem, wstępami i napiwkami wynoszą 765 zł od osoby. Ilość osób ściśle ograniczona.

Zgłoszenia w formie przesłania zadatku 165 zł od osoby najpóźniej do dnia 5 maja br.

Przy zapytaniach należy zawsze na odpowiedź załączyć znaczek pocztowy. K.

WYKŁADY PEDAGOGICZNE PRZEZ RADJO. Komisja działająca z ramienia władz szkolnych organizuje w kwietniu rb. ze stacji nadawczej warszawskiej następujące wykłady i audycje dla nauczycielstwa w poniedziałki, środy i soboty i młodzieży (we czwartki):

Śr. 3 IV, o godz. 17, prof. Józef Szumański: „Gramofon i radjo (radjofon) w nauczaniu". — Sb. 6 IV, o godz. 17, dr. Józef Gołąbek: „Kultura i ludoznawstwo w nauczaniu języka ojczystego".

Pn. 8 IV, o godz. 17,25, wizytator p. Stefan Cybulski: „Teatr grecki a teatr współczesny". — Śr. 10 IV, o godz. 17, dr. Tadeusz Wolski: „Stacje hydrobiologiczne". — Czw. 11 IV, o godz. 12,05, p. Marja Rudnicka: „U progu przedwiośnia". — Czw. 11 IV, o godz. 17,55: Audycja, poświęcona muzyce rosyjskiej: Pieśni Rachmaninowa i Greczanikowa oraz monolog z „Borysa Godunowa" Mussorgskiego, odśpiewa p. Aleksander Michałowski, bas opery warszawskiej, utwory fortepianowe Rachmaninowa, Skrjabina i Prokfjewa odegra prof. Paweł Lewiecki. Słowo wstępne wypowie prof. Szymon Waljewski. — Sb. 13 IV, o godz. 17, dr. Tadeusz Mikułowski: „Szkolnictwo ogólnokształcące a tegoroczne kursy wakacyjne".

Pn. 15 IV, o godz. 17,25, dr. Kazimierz Konarski: „Najstarsza szkoła średnia warszawska". — Śr. 17 IV, o godz. 17, p. Janina Mieczyńska: „Rytmika jako przedmiot nauczania w szkole ogólnokształcącej". — Czw. 18 IV, o godz. 12,05, prof. dr. Feliks Kotowski: „Indje nowoczesne". — Sb 20 IV, o godz. 17, prof. Stanisław Baziński: „Pierwszy rok nauczania języków obcych w szkole ogólnokształcącej" (uwagi metodyczne).

Pn. 22 IV, o godz. 17,25, dr. Tadeusz Wiśniewski: „O wyprawie bałkańskiej prof. Ludomira Sawickiego". — Śr. 24 IV, o godz. 17, prof. Stanisław Szober: „Z życia wyrazów: zmiana zasobu głoskowego i zmiana budowy wyrazów". — Czw. 25 IV, o godz. 12,05, wizytator p. Jędrzej Cierniak: „Powitanie wiosny w obrzędzie ludowym". — Sb. 27 IV, o godz. 17, dr. Kazimierz Gajl: „O metodzie prowadzenia ćwiczeń zoologicznych".

Pn. 29 IV, o godz. 17,25, dr. Halina Pohoska: „Organizacja wycieczek historycznych".

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.